



INCLUSION SOCIALE



REVUE DE DIFFUSION DE CONNAISSANCES
SCIENTIFIQUES ET PROFESSIONNELLES
DE LANGUE FRANÇAISE

“ L'école peut enfin
devenir ce lieu où la
différence n'est plus un
problème, mais une
force pour apprendre ”

Nadia Rousseau



THÉMATIQUE CENTRALE
L'ÉCOLE INCLUSIVE



INTERVIEWS ET ENTRETIENS
Serge Ebersold, Caroline
Blais, Anthony Desdoits



ARTICLE
Nadia Rousseau



TÉMOIGNAGES
Marion Watras



Partager les savoirs
et les expériences



Promouvoir l'inclusion
et la participation



Construire ensemble
des solutions

Date de parution : Juillet 2026
Directeur de la parution : Gwenaél Planchin

ISSN 2726-9051



Côte à côte - 68, rue des Saules
50380 St Pair sur Mer
Représentante légale
Mme Nathalie Rihouey



SOMMAIRE



- 03** **ÉDITORIAL**
Le mot de la rédaction 03



- 07** **ENTRETIEN**
Serge Ebersold
"L'inclusion se construit chaque jour, avec et pour toutes les personnes "
..... 07



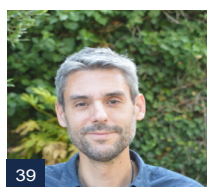
- 15** **DOSSIER**
L'école inclusive
Les clés d'un environnement éducatif inclusif par Nadia Rousseau ... 15



- 26** **TÉMOIGNAGE**
Marion Watras
Maman de Robin 26



- 33** **INTERVIEW**
Caroline Blais
"Chaque jour, chaque élève vivra une réussite" 33



- 39** **INTERVIEW**
Anthony Desdoits
"Tant que l'on demandera aux enfants de s'adapter au système plutôt que l'inverse, on ne sera pas dans l'inclusion" 39

- 46** **INFOS PRATIQUES**
Adresses utiles et contacts 46



ÉDITO

Ce quinzième numéro de la revue Inclusion Sociale, consacré à la scolarité et aux apprentissages, est pour notre comité de rédaction l'occasion de proposer à nos lecteurs quelques évolutions. Vous l'aurez sans doute remarqué dès les premières pages : notre identité graphique a changé. Cette évolution accompagne l'arrivée au sein de notre équipe de Myriam Corbet, spécialiste de la communication digitale. Nous nous réjouissons de pouvoir compter sur son expertise et sa créativité pour enrichir nos prochains numéros. Autre nouveauté, plus inhabituelle : cet éditorial a été écrit à plusieurs mains, celles des membres du comité de rédaction. Il est inspiré des réflexions de Sir Ken Robinson, dont nous avons partagé et discuté ensemble à propos de plusieurs de ses interventions. Éducateur, auteur et conférencier britannique reconnu pour ses travaux sur l'éducation, la créativité et le développement du potentiel humain, Sir Ken Robinson a défendu tout au long de sa vie l'idée d'une école capable de reconnaître la diversité des talents et des parcours. C'est à la lumière de ses convictions que nous avons tenté d'écrire les lignes qui suivent.

Réinventer l'école pour inclure vraiment, est-ce possible ?

Et si le problème n'était pas la diversité des élèves, mais l'uniformité imposée par le système scolaire ?

Depuis des décennies, les systèmes éducatifs (*notamment en France*) poursuivent un objectif louable : instruire, former, émanciper. Pourtant, malgré les réformes successives, une partie non négligeable des jeunes continue de se sentir en marge. Décrochage scolaire, perte de sens, sentiment d'inadéquation : autant de signaux faibles qui révèlent une question plus profonde — notre modèle éducatif est-il adapté à la diversité des intelligences et des aspirations humaines ?



Comité de rédaction

“

Les enfants ne sont pas des conteneurs vides qu'il faut remplir. Ce sont des êtres vivants pleins de potentiel qu'il faut aider à grandir.

”

K. Robinson / conférence TED
« Do Schools Kill Creativity? » (2006)



Selon Sir Ken Robinson, nous avons hérité d'un modèle scolaire conçu à une autre époque, structuré comme une chaîne de production : standardisation des contenus, uniformité des rythmes, hiérarchisation des disciplines. En France comme au Canada, bien que les approches diffèrent dans leur organisation, une même logique persiste : celle d'une réussite définie par des critères académiques étroits. Or, cette logique exclut silencieusement celles et ceux dont les talents et intérêts ne s'expriment pas dans ce cadre.

L'inclusion sociale ne peut pas être un simple ajustement à la marge — une politique compensatoire ou un dispositif spécialisé. Elle exige une transformation en profondeur : reconnaître que chaque enfant apprend différemment, que la créativité n'est pas un luxe mais une constituante de la nature humaine, voire de sa génétique, et que l'intelligence, que dire, les intelligences ne se limitent pas aux compétences mesurables par des examens standardisés.

Le Québec et la Suisse (notamment le canton de Vaud) ont, à certains égards, ouvert des pistes intéressantes, notamment par une plus grande valorisation des parcours différenciés et une attention accrue au bien-être des élèves. Mais ces avancées restent fragiles face aux pressions de performance et aux impératifs économiques. La France, de son côté, continue de valoriser une excellence académique souvent élitiste, où l'erreur est souvent qualifiée de « faute », plutôt qu'être valorisée comme une étape d'apprentissage, le paradoxe étant que malgré ce modèle d'apprentissage basé sur la recherche de l'excellence académique, la France connaît des résultats tout juste moyens dans le dernier classement PISA (2022), avec une baisse constatée entre 2018 et 2022 plus forte que la moyenne OCDE.

Dans les deux contextes, une tension demeure : former des individus conformes aux attentes du système ou accompagner des personnes dans le développement de leur singularité et en potentialisant leurs ressources propres. Or, c'est précisément dans cette singularité que réside la clé de l'inclusion.

Tous les enfants sont doués, mais pas de la même façon et cette diversité, loin d'être un frein au développement des compétences, est un atout collectif. Les recherches en neurosciences et en éducation montrent que des classes inclusives bien organisées profitent à tous les élèves. L'hétérogénéité, lorsqu'elle est accompagnée de tutorat réciproque et de modélisation sociale, renforce les compétences socio-émotionnelles et la flexibilité cognitive. Comme le soulignent Topping (2015) et Hattie (2023), les interactions entre pairs de profils différents favorisent l'empathie, l'adaptabilité et le développement exécutif de l'ensemble du groupe. Loin d'être un frein, une inclusion scolaire de qualité devient ainsi un levier puissant de développement pour tous.

Repenser l'éducation, ce n'est pas abaisser les exigences, mais redéfinir ce que signifie « réussir sa vie ». C'est passer d'une école qui trie à une école qui révèle. Cela suppose de reconnaître aux enseignants la capacité d'adapter leur propre créativité pédagogique à la singularité de chaque élève, de décroquer les disciplines, d'intégrer les arts, les émotions, la coopération — autant de dimensions essentielles à une société plus juste et plus inclusive.

Notre monde connaît et va connaître dans les années à venir de telles évolutions et bouleversements (*notamment avec le développement très rapide de l'intelligence artificielle, qui questionne le statut de ceux qui détiennent traditionnellement le « savoir »*) que, selon K. Robinson, face à cette incertitude radicale, éduquer pour la conformité et la répétition n'a plus de sens. Il faut au contraire développer la créativité, la capacité d'innover, de penser différemment et de s'adapter.

“

"Nous n'avons aucune idée de ce à quoi ressemblera le monde dans cinq ans. Et pourtant, nous sommes censés les éduquer pour cela. [...] Les enfants qui entrent à l'école cette année prendront leur retraite en 2065. Personne n'a la moindre idée, malgré toute l'expertise déployée ces quatre derniers jours, de ce à quoi ressemblera le monde dans cinq ans. Et pourtant, nous sommes censés les préparer à cela. Cette imprévisibilité est, je pense, extraordinaire. »*

”

K. Robinson / conférence TED « Do Schools Kill Creativity? » (2006)

* NDLR : jours de conférence

L'enjeu dépasse largement les murs de l'école. Il s'agit de construire une société capable d'accueillir toutes les formes d'intelligence, de valoriser tous les talents, et de reconnaître que la diversité n'est pas un obstacle, mais une richesse et une chance pour la société d'avoir de multiples talents pour créer le monde de demain.





L'inclusion sociale commence ici : dans notre capacité collective à imaginer une école qui ne laisse personne de côté — non pas en s'adaptant à un modèle figé, mais en transformant ce modèle lui-même.

Car au fond, la véritable question n'est pas de savoir comment intégrer les individus dans le système, mais comment créer un système dans lequel chacun peut pleinement trouver sa place, celle-ci lui étant reconnue « de plein droit », comme nous invite à le faire l'article 24 de la Convention Internationale relative aux Droits des Personnes Handicapées de l'ONU :

Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent :

- a) **Le plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et de son estime de soi**, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et **de la diversité humaine** ;
- b) Le développement par les personnes handicapées de leur personnalité, **de leurs talents et de leur créativité**, ainsi que de leurs facultés mentales et physiques, à leur plein potentiel ;
- c) La participation effective des personnes handicapées à une société libre.

Dans la réalisation de ce droit, les États Parties veillent à ce que :

- a) Les personnes handicapées **ne soient pas exclues du système d'enseignement général sur la base de leur handicap, et que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur la base de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire** ;
- b) 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 ; [...]**



ENTRETIEN - Serge Ebersold

"Une société qui ne garantit pas l'accessibilité se prive de sa propre vitalité"

Serge Ebersold est sociologue de formation, professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) à Paris, et titulaire de la chaire Accessibilité. Il s'est spécialisé dans l'étude des dynamiques sociales liées au traitement social du handicap et, plus généralement, de la vulnérabilité, une thématique qu'il aborde sous l'angle de la justice sociale et de l'inclusion. Son travail se concentre sur le développement d'une « *sociologie de l'accessibilité* », une discipline visant à comprendre « *pourquoi l'accessibilité est devenue un impératif des sociétés actuelles ?* ». Son travail s'inscrit dans une perspective critique, interrogeant les normes sociales et les pratiques institutionnelles qui façonnent l'expérience des personnes en situation de handicap. Son engagement dans la chaire Accessibilité au CNAM illustre sa volonté de repenser les politiques publiques et les pratiques professionnelles en appréhendant l'accessibilité comme une forme rapprochée de protection sociale à travers laquelle se matérialise l'effectivité des droits. L'accessibilité n'est pas seulement une question technique ou normative, mais un principe fondamental de justice sociale. Il interroge les conditions sociales, politiques et culturelles qui rendent l'accessibilité indispensable à l'exercice des droits individuels. « *Une société qui ne garantit pas l'accessibilité à ses membres se prive de leur pleine participation et, par conséquent, de sa propre vitalité* ».

Son approche théorique s'appuie sur des travaux de penseurs comme Canguilhem, pour qui la santé et la maladie ne sont pas des états statiques, mais des expériences dynamiques et contextuelles. Serge Ebersold transpose cette idée au handicap, soulignant que « *l'accessibilité doit être pensée comme un processus continu d'étayage* par lequel toute personne dispose d'un droit d'accès à la citoyenneté, détient les formes de protection nécessaires à sa sécurité physique et sociale et voit son interdépendance avec autrui renforcée pour que société se fasse. Elle invite à relier l'inclusion aux formes d'appartenance sociale permises par delà le seul accès à des dispositifs de droit commun. Il ne saurait y avoir en cela insuffisamment ou trop d'inclusion comme le suggèrent certains travaux ou rapports, mais des configurations inclusives source ou non de citoyenneté.

**Serge Ebersold**

Sociologue
Professeur au CNAM
Titulaire de la chaire
Accessibilité

BIBLIOGRAPHIE

- Ebersold, S., (2024). *Le temps de l'accessibilité*. Paris, L'harmattan
- Ebersold, S., (ed) (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*, London, Isté
- Ebersold, S., (2017). *L'éducation inclusive : droit ou privilège ? Accessibilité et transition juvénile*, Grenoble : PUG
- Ebersold, S., (2007). *Le dévoilement du handicap, dires et regards*, Toulouse, Éres.
- Ebersold, S., (2005). *Le temps des servitudes. La famille à l'épreuve du handicap*, Rennes, PUR.
- Ebersold, S., (2001). *La naissance de l'inemployable*. Rennes, PUR.
- Ebersold, S., (1997). *L'invention du handicap*, Paris, CTNERHI

“
Transformer les
environnements, c'est
permettre à chacun de
trouver sa place.
”

2 CHIFFRES CLÉS



60 % estiment les
aménagement
insuffisant



70 % ont des difficultés à
exercer pleinement leur
rôle



Serge Ebersold s'attache ainsi à « *poser les bases d'une ingénierie de l'accessibilité* ». Ce champ vise à concevoir des dispositifs, des outils et des environnements qui favorisent l'inclusion et l'autonomie des personnes en situation de handicap. Cette approche, fondée sur des décennies d'observation de dispositifs innovants menés en France comme à l'étranger, vise à réorganiser les relations entre le secteur ordinaire et le secteur spécialisé. L'objectif est de déplacer la légitimité du spécialisé, qui ne doit plus reposer « *sur la déficience ou les incapacités des personnes, mais sur son rôle de soutien à l'accessibilisation des environnements* ». Pour Serge Ebersold, le lien est fondamental : « *l'accessibilité est l'envers des droits individuels* », expliquant que « *l'on ne peut pas exercer ses droits individuels si on n'est pas placé en position de le faire* ». Serge Ebersold insiste sur le fait que l'ingénierie de l'accessibilité ne se limite pas à des ajustements techniques, mais implique une transformation profonde des représentations et des pratiques professionnelles.

Les recherches de Serge Ebersold couvrent un large spectre de domaines :

Il souligne que le handicap est une « *lorgnette pour étudier comment une société codifie le pathologique pour penser le normal. Le handicap n'est pas une exception, mais une composante normale de la diversité humaine. Toute société cherche à rendre socialement signifiante la présence de personnes qui dérogent aux normes dominantes. Le handicap est synonyme de normalité : toute société, pour fonctionner, doit*

Le logement,
l'emploi, la
scolarité y
compris
l'enseignement
supérieur

Les conditions
de vie des
parents ayant un
enfant
présentant une
déficience

Les conditions
de vie des
personnes
présentant une
déficience
motrice

codifier le pathologique pour penser le normal ». Cette vision remet en cause les approches traditionnelles du handicap, souvent centrées sur la compensation des déficiences plutôt que sur la transformation des environnements.



De l'adaptation à l'accessibilité : Un changement de paradigme

Origine historique de l'adaptation

L'exigence d'adaptation trouve ses racines dans l'opposition capable/incapable, apparue à la fin du XIXe et au début du XXe siècle. À cette époque, les techniques rééducatives ont disqualifié l'opposition curable/incurable, qui légitimait alors le traitement asilaire des personnes en situation de handicap. Les techniques rééducatives ont montré que des personnes pouvaient prétendre travailler, aller à l'école, ou participer à la vie sociale, à condition d'être rééduquées. Rééduquer signifiait alors adapter les pratiques professionnelles, éducatives ou sociales aux besoins spécifiques des personnes.

Cependant, cette approche a des limites : elle ne garantit pas que les personnes soient des citoyens à part entière comme je l'ai montré dans l'invention du handicap. Serge Ebersold cite son étude sur la transition juvénile où des enquêtés ont expliqué que, malgré les aménagements et les soutiens dont ils bénéficiaient, ils ne se sentaient pas capables d'exercer les mêmes tâches que les autres. Dans plus de 60 % des cas, les personnes interrogées ont estimé que les soutiens et les aménagements dont elles bénéficiaient ne leur permettaient pas d'exercer les mêmes tâches que les autres. Ce constat suggère : adapter les moyens aux besoins plus ou moins bien identifiés, ne suffit pas à garantir la participation sociale et la possibilité d'exercer son rôle. Dans près de 70 % des cas, les personnes ont indiqué ne pas être en mesure de concilier les contraintes liées à leur déficience avec les exigences de leur poste de travail ou de leur environnement. Cela signifie que les aménagements et les soutiens peuvent, paradoxalement, contribuer à disqualifier et à invisibiliser les personnes plutôt qu'à les reconnaître socialement. L'enquête révélait l'absence de questionnement sur les effets réellement habilitant des moyens mis en œuvre.

Serge Ebersold illustre cette idée avec un exemple frappant : des parents d'enfants en situation de handicap ont expliqué que les institutions reflétaient les relations de reconnaissance auxquelles ils pouvaient prétendre. *« Ce qui existe, c'est avant tout un besoin de solidarité. C'est ce qui m'a toujours frappé lorsque j'ai travaillé sur l'annonce du handicap : les parents associent le handicap à quelque chose qui ne se révèle pas immédiatement, mais qui se dévoile et se construit tout au long de la vie. »*. Si les parents — et tout autant les personnes concernées — prennent connaissance de l'irruption de la déficience à un temps T, ils découvrent ce que signifie pour la société le fait d'avoir un enfant présentant une déficience ou d'en avoir une soi-même, au fil des interactions avec les institutions et ceci tout au long de leur vie. C'est précisément dans les rapports avec les institutions que se jouent les relations de



ARTISANAT
&
SOUVENIRS

EPICERIE
&
FINE

BOULANGERIE
&
PATISSERIE

Spécialités
- Charcuterie
- Fromages
- Vins locaux
Bon appétit !



reconnaissance auxquelles les parents et les personnes concernées peuvent prétendre.

Pour nous, les institutions ne sont pas seulement des structures administratives ou des services : elles incarnent la mesure de la solidarité d'une société. Ne pas pouvoir accéder à ses droits, ne pas avoir la possibilité de s'exprimer, notamment en réunion parce que l'environnement ne le permet pas, atteste du moindre niveau de respectabilité sociale dans lequel on est tenu. Cela reflète une société qui reconnaît ses membres qu'à conditions qu'ils soient à même de surmonter les barrières imposées par les institutions quelles qu'elles soient.

L'accessibilité : une approche transformative

Pour Serge Ebersold, l'accessibilité va bien au-delà de l'adaptation. Elle interroge la manière dont une personne est placée en position d'être à parité de participation et se juge aussi respectable et estimable que tout un chacun et est vue comme telle par autrui. L'accessibilité est donc un processus s'attachant à co-construire avec les personnes les conditions les plaçant en position d'exercer leurs droits et d'être actrices de leur propre parcours en interdépendance avec autrui pour faire société.

L'accessibilité est indissociable de l'ambition inclusive et de l'effectivité des droits individuels que celle-ci ambitionne de concrétiser : l'exercice des droits (travailler, étudier, participer à la vie sociale) nécessite que les biens, services et environnements soient accessibles. Sans accessibilité, les droits restent théoriques et leur exercice est compromis.

Serge Ebersold souligne que l'accessibilité place la personne en position d'oser se juger légitime et d'être

“

*« Il existe trois enjeux complémentaires à l'effectivité des droits :
outiller les individus pour éviter la sur-responsabilisation, prévenir les
risques de déliaison sociale pour repenser la participation sociale, et
conjuguer les coopérations pour placer chacun à équivalence de
pouvoir d'agir avec autrui »*

”



vue légitime, en transformant les environnements et les pratiques professionnelles. Elle ne se limite pas à des ajustements techniques, mais implique une remise en question des normes sociales et des pratiques institutionnelles. « *La raison d'être du professionnel n'est pas de disparaître s'il fonde sa légitimité sur le fait de soutenir la visibilité sociale de la personne* ». Tel un enseignant, dont le rôle est d'étayer l'émancipation des enfants et adolescents, futurs adultes.

Outiller les individus pour éviter la sur-responsabilisation

Pour Serge Ebersold, un des enjeux majeurs est d'éviter de sur-responsabiliser les personnes en les plaçant dans une position où elles doivent assumer des responsabilités sans disposer des ressources nécessaires.

Aujourd'hui, on reconnaît que les personnes en situation de handicap sont des sujets de droit, capables de prendre et d'assumer des responsabilités. Cependant, cette reconnaissance s'accompagne souvent d'une exigence d'explicitation de leur projet, de leurs besoins, et de leur implication dans les processus décisionnels. Le risque est que cette logique de responsabilisation individuelle mène à vulnérabiliser ceux qui ne peuvent s'auto-protéger ou s'auto-légitimer.

Serge Ebersold cite l'exemple de la charte de coopération mobilisée par de nombreuses structures d'appui à l'autodétermination. « *Si cette charte ne précise pas clairement les conditions permettant à la personne de coopérer, elle devient un contrat léonin, où le professionnel détermine ce qui est acceptable ou non. Cela place la personne dans une position de vulnérabilité, en particulier celles qui ne sont pas en capacité de s'autoprotéger* ». Serge Ebersold explique qu'il y a nécessité à s'interroger sur la façon dont le travail mené est « *capacitant* » et permet à la personne de prendre les responsabilités qu'on lui demande de prendre ou qu'elle souhaite prendre et, plus généralement, de faire société à égalité avec les autres.

Prévenir les risques de déliaison sociale pour repenser la participation sociale

Les sociétés contemporaines assujettissent l'appartenance sociale à l'implication active dans le bien économique et social. Cette injonction à la participation peut mener à des stratégies d'évitement chez les plus aisés (écoles privées, quartiers favorisés) comme chez les plus démunis (non-recours aux droits par crainte du contrôle social mais aussi et peut être surtout, de l'inaccessibilité des services).

Serge Ebersold souligne que « *cette logique de participation s'accompagne souvent d'un contrôle social omniprésent, organisé autour de la logique de contrôle décrite par Deleuze qui se démarque de la disciplinarisation des corps décrite par Foucault. Ce contrôle vise à rendre autant que possible prévisible les formes de soutien en demandant aux personnes concernées de formuler un projet, d'exprimer leurs besoins, d'être autodéterminés et, plus généralement, de co-construire les processus.* »



Au regard de ces enjeux, l'accessibilité, quant à elle, place la prévisibilité dans le sens que la personne trouve dans sa participation au processus et dans l'accès au droit commun. Elle ne se concentre pas sur la capacité de la personne à participer, mais sur les conditions qui rendent cette participation signifiante et désirable.

Conjuguer les coopérations : placer chacun à équivalence de pouvoir d'agir avec autrui

Pour Serge Ebersold, le troisième enjeu est de s'interroger « *comment placer des personnes ayant des positions et des capacités inégales à équivalence de pouvoir d'agir et en position de légitimité réciproque* ». L'accessibilité joue ici un rôle clé, avec trois fonctions principales :

- **Fonction de conversion** : placer la personne en position de convertir les ressources en capacité d'action.
- **Fonction fédératrice** : Comment les personnes vont trouver sens à la participation, en rendant celle-ci désirable et valorisante.
- **Fonction sécurisante** : placer les personnes en équivalence de pouvoir d'agir, pour être vues légitimes par les autres.

Serge Ebersold insiste sur l'idée que « *pouvoir agir, savoir agir et vouloir agir* » sont indissociables. Une personne peut avoir le pouvoir et le savoir d'agir, mais si elle ne trouve pas de sens à son action, elle ne s'engagera pas. À l'inverse, si elle veut agir mais n'a ni le pouvoir ni le savoir, son engagement sera limité. Serge Ebersold ajoute que « *l'accessibilité ne peut se résumer à des dimensions éminemment individuelles. On agit toujours dans un contexte donné et au regard d'un contexte donné. On n'agit jamais pour agir. On est toujours autodéterminé au regard d'un contexte donné* ». L'accessibilité permet ainsi de créer des environnements où les personnes, quelles que soient leurs capacités, peuvent prendre part, s'identifier à un rôle social, faire partie de façon légitime, prendre place dans la société et accéder à des identités multiples et se penser simultanément collègue, ami, handicapé, conjoint, etc... « *L'activité a alors un rôle émancipateur* »

Exercer le métier d'apprenant, c'est pouvoir conjuguer le droit d'aller à l'école et d'exercer le métier d'élève

Pour Serge Ebersold, « *exercer son métier d'élève, c'est avant tout exercer le métier d'apprenant. Cela*



signifie être placé en position d'exercer son rôle, de prendre part, faire partie, et prendre place dans le processus éducatif, au même titre que les autres élèves. Ce qui fait différence, ce n'est pas qu'un élève présente une déficience et un autre pas. Ce qui fait différence, c'est que l'on occupe chacun une position différente. Tout l'enjeu est de faire de l'accessibilité le ressort grâce auquel les uns et les autres sont placés en position d'exercer leur rôle. »

Cette vision remet en cause la représentation traditionnelle de l'élève, souvent perçu comme un bénéficiaire passif de l'enseignement. Elle implique de repenser la relation éducative comme un rite d'interaction socialement codifié, où chaque acteur (enseignant, élève, parent) a un rôle à jouer et est légitime dans sa place de co-constructeur.

Serge Ebersold s'appuie sur les travaux de Goffman pour expliquer que toute relation pédagogique ou socio-éducative est ritualisée et codifiée. Par exemple, lever la main pour poser une question, vouvoyer l'enseignant, ou respecter un code vestimentaire sont autant de normes sociales qui structurent cette relation et participent à la distinction entre le normal et le pathologique.

L'accessibilité permet aux enseignants de penser d'autres routines pédagogiques, en identifiant des élèves autrement capables. Un élève à problème est souvent un élève qui pose problème à l'école, car il interroge les routines de l'enseignant et ses représentations du bien, du mal, du juste ou du faux.

Serge Ebersold cite l'exemple d'un élève diagnostiqué TDAH, qui avait de bons résultats scolaires. « *Le diagnostic n'était pas lié à ses capacités cognitives, mais à son agitation. Un autre exemple concerne un élève en fauteuil roulant avec une moyenne de 16/20, dont le trouble du comportement venait du fait qu'il ne posait pas les bonnes questions ou ne les posait pas au bon moment* ». Ces situations montrent que ce qui est perçu comme un problème peut venir de la rigidité des routines pédagogiques notamment lorsque les acteurs de l'école sont livrés à eux mêmes. L'accessibilité permet de revalider l'enseignant en lui offrant des alternatives, en pensant d'autres routines : en identifiant des solutions, en diversifiant les pratiques, et en reconnaissant que chaque élève a des besoins spécifiques, avec éventuellement l'appui d'un tiers.

En Colombie-Britannique (province du Canada anglophone), ce sont les pratiques pédagogiques qui sont différenciées plutôt que les programmes. Les établissements sont associés à des communautés éducatives, où la diversité des profils est considérée comme une richesse. Cette approche permet de prendre en compte la diversité humaine et de légitimer les besoins spécifiques de chaque élève. En France, le système éducatif est souvent perçu comme centré sur l'instruction. Ce qui peut marginaliser les élèves ne correspondant pas aux normes.

Serge Ebersold conclut cet entretien en indiquant que « *la clé réside dans la reconnaissance de l'élève comme co-constructeur de son parcours. Cela implique de transformer les pratiques professionnelles pour que chaque acteur (enseignant, élève, parent) puisse apporter sa contribution de manière légitime et valorisée* ».



CONDITIONS FAVORABLES AU DÉVELOPPEMENT D'UN ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF INCLUSIF : UNE PERSPECTIVE SYSTÉMIQUE

Nadia Rousseau est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de l'Alberta et professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998. Elle est directrice du RÉVERBÈRE (Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité), coresponsable du Lab-RD2 (Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité), et chercheuse régulière à la Chaire – Réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. Ses recherches portent sur la qualité de l'expérience scolaire et la connaissance de soi d'une diversité d'élèves, la pédagogie inclusive, et les facteurs clés favorisant l'engagement scolaire d'un plus grand nombre de jeunes pour qui l'école représente un défi important.



Nadia Rousseau
Directrice du
RÉVERBÈRE

1. Mise en contexte

Ce texte prend appui sur 28 années de recherches subventionnées (recherche-action; recherche-développement; recherche documentaire), d'observations (milieux scolaires francophones canadiens) et de nombreux écrits consultés dans le champ du développement de pratiques plus inclusives en contexte éducatif. Il met en exergue les grands constats tirés de ces trois décennies d'investigation et de mobilisation des connaissances avec et pour les acteurs et actrices de l'éducation d'une part et pour les élèves d'autre part. Ainsi, il s'éloigne des textes scientifiques traditionnels en ce sens qu'il allie savoirs scientifiques et savoirs d'expérience pour en arriver à une modélisation des conditions favorables au développement d'un environnement éducatif inclusif dans une perspective systémique. Rappelons que les pratiques éducatives inclusives sont associées à de nombreux bénéfices pour les élèves ayant des besoins particuliers, pour les pairs ordinaires et pour la société en général.

Bref rappel sur certains bénéfices associés aux pratiques inclusives

Pour les élèves ayant des besoins particuliers, soulignons des bénéfices liés **aux apprentissages scolaires** (lecture, mathématiques, obtention d'une première diplomation, assiduité en classe); **au développement de compétences sociales** (diminution de certains comportements dérangeants, accroissement de comportements autonomes, création de liens positifs et durables); et **aux perspectives** (accéder aux études postsecondaires, occuper un emploi rémunéré, vivre de manière indépendante) (voir par exemple : Hehir et al., 2016; Rousseau et al., 2012, 2017; Mezzanotte, 2022; Vidigal et al., 2025).

UNE ÉCO POUR TOI



LE INCLUSIVE, US, AVEC TOUS



RESPECT

BIENVEILLANCE

PARTICIPATION

RÉUSSITE
POUR CHACUN

Apprendre
Ensemble
Grandir
Ensemble





Pour les pairs ordinaires, soulignons **des résultats scolaires améliorés** alors qu'ils profitent d'approches inclusives flexibles et centrées sur l'apprentissage; **des compétences socio-émotionnelles** qui se traduisent par plus d'empathie, de tolérance et de respect envers la diversité; et **une réduction des préjugés** envers la diversité (diminution de la peur, de la stigmatisation et d'attitudes discriminatoires) (voir par exemple : Bindhani et Gopinath, 2024; Krämer et al., 2021; Rousseau, Point, Vienneau et al., 2017; Vienneau, 2004)

Pour la société, les pratiques inclusives sont associées à **une réduction des dépenses à caractère social** (par exemple, des mesures d'amélioration de l'employabilité pour les personnes handicapées, des coûts liés à l'aide sociale); et à **une justice sociale** où l'inclusion agit comme levier à l'instauration d'une société plus juste et équitable où tous les individus se sentent valorisés et respectés) (voir par exemple : Bindhani et Gopinath, 2024; Mezzanotte, 2022).

Cela dit, le développement de pratiques plus inclusives est également synonyme de certains enjeux, notamment des limites psychosociales, des barrières organisationnelles, des défis pour

les acteurs et actrices de l'éducation, et des limites liées à certains profils d'élèves.

Bref rappel sur les limites ou défis associés aux pratiques plus inclusives

Des limites psychosociales sont associées aux pratiques plus inclusives, entre autres, pour certains élèves, le développement d'une **perception de soi inférieure à celle des pairs** en raison de la comparaison sociale entre pairs, basée notamment sur les résultats scolaires. Cette limite s'inscrit dans le phénomène de psychologie connu sous le nom de *Big fish little pond effect* (Marsh, 1987). Des attentes de rendement scolaire normalisées peuvent aussi entraîner **du stress**, voire de la stigmatisation pour les élèves ayant des besoins particuliers. Certains profils d'élèves sont aussi susceptibles de vivre une forme **d'isolement social** une fois à l'extérieur de la classe (voir par exemple : Krämer et al., 2021; Rousseau, Point, Vienneau et al., 2017).

Certaines barrières systémiques et organisationnelles sont également des limites importantes à considérer. Pensons ici à des **cadres de fonctionnement caractérisés par leur rigidité ou la conformité**, un curriculum



L'école inclusive n'est pas simplement un lieu où l'on autorise la présence d'élèves aux besoins diversifiés ; c'est un milieu de vie dynamique qui valorise la diversité comme un fait social légitime et qui considère cette diversité comme une ressource pour l'apprentissage.





inflexible et le recours à tests standardisés pour évaluer la progression des élèves. Le **climat compétitif, axé sur la performance** et l'évaluation est également un frein important aux pratiques inclusives. Enfin, le **manque de ressources** est fréquemment évoqué (financement, infrastructure adaptée, services de soutien) (voir par exemple : Bindhani et Gopinath, 2024; Rousseau, 2009; Rousseau, Point, Vienneau et al., 2017)

Pour les acteurs et les actrices de l'éducation, notamment les personnes enseignantes, le **temps** est un défi important, que ce soit du temps de planification et de concertation, du temps dédié à la formation continue sur les pratiques inclusives, ou du temps dédié à l'analyse des besoins des élèves (voir par exemple : Bindhani et Gopinath, 2024; Hehir et al., 2016; Rousseau, 2009; Rousseau, Point, Desmarais et al., 2017; Vidigal et al., 2025).

Enfin, certains profils d'élèves, dont ceux rencontrant des **difficultés émotionnelles ou comportementales sévères**, sont souvent identifiés comme une limite aux pratiques inclusives (par exemple : Rousseau et al., 2013; Rousseau, Point, Vienneau et al., 2017).

Afin d'optimiser les bénéfices associés aux pratiques plus inclusives et agir sur les limites et les défis évoqués plus haut, plusieurs conditions de mise en œuvre ont fait leur chemin dans la documentation scientifique et dans la pratique au fil du temps. Ainsi, il est aujourd'hui possible d'adopter une approche systémique dans la mise en œuvre de pratiques inclusives. C'est là le cœur de cet article.

2. Modélisation des conditions favorables au développement d'un environnement éducatif inclusif

Le passage d'une école centrée sur l'homogénéité à une école centrée sur la diversité marque un changement de paradigme fondamental, celui de la **dénormalisation** (AuCoin et Vienneau, 2015). Dans cette perspective, l'école inclusive n'est pas simplement un lieu où l'on autorise la présence d'élèves aux besoins diversifiés ou appartenant à différents groupes; c'est un milieu de vie dynamique qui valorise la diversité comme un fait social légitime et qui considère cette diversité comme une ressource pour l'apprentissage. À ce titre, la voix de jeunes qui s'expriment sur la diversité met en évidence la nécessité d'outiller les milieux éducatifs afin que ces jeunes puissent éprouver un réel sentiment d'appartenance à l'école (Adams et al., 2025). Dès lors, **une école centrée sur la diversité se démarque par son environnement éducatif inclusif**.

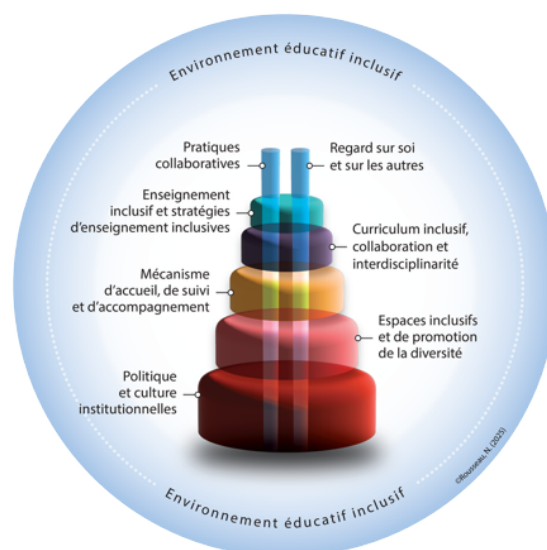


Figure 1. Conditions favorables au développement de pratiques inclusives dans une perspective systémique



Cet environnement se définit par sa capacité à s'adapter à la diversité des personnes apprenantes plutôt que d'exiger que ces dernières se conforment à une structure prédéfinie. Il s'appuie sur **une vision sociale du handicap**, où les obstacles à l'apprentissage ne sont pas vus comme des déficits intrinsèques à l'élève, mais comme le résultat de barrières environnementales, pédagogiques ou sociales que l'institution doit lever. Cet environnement doit être sécuritaire, stimulant et empreint de bienveillance, permettant à chaque membre de la communauté scolaire de se sentir valorisé et de développer son plein potentiel, tant sur le plan scolaire qu'identitaire. L'environnement éducatif inclusif reconnaît l'importance de l'école de quartier dans la vie scolaire des élèves, environnement qui facilite la création de liens d'amitié (à l'école et après l'école) tout en offrant un environnement favorable au déploiement de pratiques pédagogiques flexibles et authentiques. L'environnement éducatif inclusif reconnaît également la pertinence de la participation d'une diversité d'acteurs et d'actrices de la communauté à l'école, que ce soit en soutien à l'explicitation du curriculum, à la vie scolaire, à une activité de classe, à la famille ou à l'enfant. L'école appartient à la communauté et la communauté appartient à l'école – ici, l'école est perçue comme un lieu de vie et non comme un lieu de performance, voire, de tri social.

Pour opérationnaliser l'environnement éducatif inclusif et ainsi soutenir le développement de pratique plus inclusives, le modèle des « Conditions favorables au développement de pratiques inclusives dans une perspective systémique » propose une structure où deux piliers transversaux soutiennent cinq grandes dimensions de mise en œuvre (voir figure 1).

2.1 Les deux piliers transversaux du modèle

Les piliers du modèle sont essentiels car ils irriguent l'ensemble des dimensions systémiques de mise en œuvre. Ils représentent le « savoir-être » et le « travailler ensemble » nécessaires à toute transformation inclusive.

L'environnement éducatif inclusif se définit par sa capacité à s'adapter à la diversité des personnes apprenantes plutôt que d'exiger que ces dernières se conforment à une structure prédéfinie.

Pilier 1 : Le regard sur soi et sur les autres

Ce premier pilier concerne les **attitudes et les représentations** des acteurs et actrices de l'éducation. Nous l'avons déjà évoqué, l'inclusion exige un changement de paradigme - le passage d'une représentation de l'élève centrée sur ses limites à une vision centrée sur ses capacités et son potentiel, et le passage d'une représentation de l'école comme un lieu de performance à celui d'un lieu d'apprentissage caractérisé par un processus dynamique évolutif et constructif. L'attitude est ici comprise dans ses dimensions émotive (sentiments), cognitive (croyances) et comportementale (agissements). Ainsi, l'engagement dans une pratique inclusive oblige à un **regard réflexif sur ses propres cadres interprétatifs** et ses préconceptions à l'égard de



la différence, de l'école et de l'apprentissage. Un sentiment d'efficacité personnelle élevé chez le personnel enseignant est un prédicteur fort de l'adoption de pratiques plus inclusives ; à l'inverse, la peur de l'inconnu ou le doute quant à ses propres compétences professionnelles peuvent freiner le changement de pratiques. En somme, ce pilier appelle à l'ouverture, la tolérance, la patience et le respect mutuel.

Pilier 2. Les pratiques collaboratives

Le second pilier concerne la **collaboration**, une condition sine qua non de l'inclusion scolaire. Elle ne se limite pas à un simple rassemblement d'acteurs et d'actrices, mais se définit par une interdépendance où chaque membre de la communauté (direction d'établissement, personnes enseignantes, spécialistes, parents, élèves) travaille vers des buts communs. La collaboration efficace repose notamment sur la parité (sans hiérarchie), le volontariat, le partage des responsabilités et la confiance mutuelle. Elle s'exprime par le coenseignement (deux personnes enseignantes ou autre dyade composée d'une personne enseignante et d'une personne intervenante), la coplanification (mise en commun des expertises) et les échanges informels ou formels qui permettent de briser l'isolement professionnel et de créer un réel partage de responsabilités pour résoudre des problèmes complexes au sein d'un cadre de référence commun. La collaboration entre personnes enseignantes et professionnelles gagne aussi à s'exercer dans la classe, auprès des élèves, plutôt qu'exclusivement à l'extérieur de celle-ci. Ce

faisant, **non seulement est-ce bénéfique pour les élèves, mais également pour les adultes qui gravitent autour des élèves**. Dans une perspective systémique, cette collaboration doit dépasser les murs de la classe pour inclure également des partenariats avec les organismes communautaires et les familles, reconnaissant que la diversité des perspectives et expertises est porteuse pour résoudre des problèmes complexes, pour accroître le sentiment d'appartenance et l'engagement dans le soutien à l'apprentissage des élèves.

2.2. Les grandes conditions de mise en œuvre

Le modèle décline cinq dimensions interdépendantes qui, lorsqu'elles sont harmonisées, créent les conditions optimales pour le développement de pratiques inclusives, et ce, peu importe l'ordre d'enseignement. Ces conditions s'actualisent à travers le regard sur soi et sur les autres (pilier 1) et le déploiement de pratiques collaboratives (pilier 2).

Politique et culture institutionnelles

Cette dimension constitue la base du modèle. Pour qu'une école soit inclusive, ses **orientations politiques** doivent être explicites et connues de tous et toutes. Cela implique que les établissements se dotent de documents cadres qui s'appuient sur des injonctions internationales (par exemple, la [Déclaration de Salamanque](#); les [Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation](#)) et nationales/provinciales pour



légitimer l'inclusion. Ces politiques doivent transcender les documents cadres qui guident les actions posées en contexte scolaire (documents qui encadrent l'octroi de soutien à la classe; documents qui encadrent la formation continue du personnel scolaire, etc.). Le leadership des directions d'établissement est ici fondamental. Ces directions doivent non seulement porter la vision, mais aussi soutenir concrètement le personnel par l'octroi de temps de concertation, des locaux physiques réservés aux échanges et une flexibilité d'horaire; la valorisation de la prise de risque et de l'innovation pédagogique; et l'offre de formation continue à l'ensemble du personnel, incluant les personnes professionnelles, le personnel de soutien et même la conciergerie. Enfin, la **diversification du personnel** pour refléter la diversité des élèves de la classe renforce la culture inclusive et offre des modèles de réussite variés aux élèves. Nous ne pouvons passer sous silence l'importance de la direction dans **l'instauration d'une culture de changement** au sein de l'école, notamment, en

offrant des espaces de discussion pédagogique permettant de remettre en question certaines politiques internes ou des façons de faire jusqu'alors jamais questionnées, par habitude.

Espaces inclusifs et de promotion de la diversité

L'inclusion doit être visible dans l'**aménagement physique et social de l'école**. Cette dimension vise à créer des environnements où toutes les personnes se sentent bienvenues et en sécurité. Cela comprend la mise en place d'espaces sécuritaires (*safe spaces*) ou de locaux dédiés où les élèves issus de différents groupes peuvent exprimer leur identité sans crainte de jugement. La promotion de la diversité passe également par la création de **comités consultatifs d'élèves** et le recours systématique à leur voix pour résoudre des défis rencontrés par l'école. En effet, qui de mieux que les jeunes eux-mêmes pour aider à circonscrire un problème et trouver des solutions propres au contexte, non pas dans une

“

L'école appartient à la communauté et la communauté appartient à l'école : l'école est un lieu de vie, et non un lieu de performance ou de tri social.

”





perspective adultocentrée, mais bien dans une perspective autodéterminante. À ce titre, si l'école propose une politique sur un profil d'élèves en particulier, elle gagne à se demander si les élèves ciblés par cette politique ont été partie prenante des réflexions entourant sa rédaction! L'accueil d'organismes communautaires au sein même de l'école et le développement de programmes de services communautaires inclusifs permettent de transformer l'école en une réelle microsociété ouverte sur son milieu.

Mécanismes d'accueil, de suivi et d'accompagnement

Un environnement inclusif doit offrir un soutien continu, particulièrement lors des transitions scolaires (du primaire au secondaire ou du secondaire au collégial) qui sont souvent des moments de vulnérabilité. Des mécanismes d'accueil personnalisés pour les élèves et leurs parents permettent d'établir d'emblée un lien de confiance. Le suivi de la progression des élèves ne doit pas se limiter aux résultats scolaires, mais englober le bien-être et le sentiment d'appartenance. Qui plus est, l'accompagnement individualisé, que ce soit par un adulte de l'école, un pair aidant ou une personne intervenante du milieu communautaire, doit être accessible sans qu'un diagnostic quelconque ou l'appartenance à un groupe spécifique ne soit la seule porte d'entrée. La constance et la proximité des

personnes intervenantes sont des facteurs clés pour que les élèves se sentent réellement soutenus dans leur parcours, et ce, **au fil de l'émergence des besoins situés dans l'expérience scolaire** (les besoins de soutien aux transitions sont teintés de l'expérience scolaire passée et des attentes du milieu – parfois implicites – à différents moments durant le parcours scolaire). À ce titre, l'accompagnement de **groupes de besoins** par la mise en place d'un groupe de soutien accompagné par une personne intervenante peut également être porteur (par exemple: besoin d'appartenance, besoin de gestion du stress, besoin de connaissance de soi, etc.).

Curriculum inclusif, collaboration et interdisciplinarité

Le curriculum doit être conçu dès le départ pour être **accessible et équitable à l'ensemble des élèves qui composent la classe**. Plutôt que de proposer un chemin unique et de pallier les difficultés par des mesures compensatoires après coup, un curriculum inclusif mise sur la flexibilité des contenus et des perspectives. Il gagne à refléter la diversité des expériences humaines, notamment en intégrant les perspectives des groupes minoritaires, des élèves en situation de handicap et des peuples autochtones. Cette dimension valorise **l'interdisciplinarité**: les personnes professionnelles de différentes





disciplines collaborent pour enrichir les contenus et développer une culture pédagogique commune. Le curriculum inclusif cherche à donner du sens aux apprentissages en les ancrant dans des situations réelles et authentiques, favorisant ainsi l'engagement de tous les élèves. Dès lors, l'offre de formation sur le travail interdisciplinaire, le recours à la coplanification avec un ou une collègue d'une autre discipline, le recours à l'expérience singulière ou culturelle des élèves dans le choix du matériel pédagogique sont autant de moyens favorisant le curriculum inclusif.

Enseignement inclusif et stratégies d'enseignement inclusives

Au sommet du modèle systémique des conditions de mise en œuvre se trouve l'action pédagogique quotidienne. Conscient que la diversité est omniprésente dans la classe, le personnel enseignant est invité à adopter des approches pédagogiques inclusives fréquemment évoquées dans la documentation scientifique, notamment, **l'étude de cas** qui mobilise des modèles et des contre-modèles, la **pédagogie par projet**, le **projet de service communautaire** (qui peut se faire dans le quartier où est situé l'école), **l'apprentissage coopératif**, la **pédagogie critique** et la **conception universelle de l'apprentissage**. Cette dernière consiste à anticiper les besoins et les obstacles potentiels lors de la planification de l'enseignement pour offrir plusieurs chemins d'apprentissage et ainsi s'assurer que tous les

élèves de la classe peuvent pleinement participer au processus d'apprentissage (pour en savoir plus, voir Desmarais et Rousseau). **Précisons que le processus d'évaluation est lui aussi différencié** et vise à reconnaître les progrès de chacun et chacune et à soutenir le développement de personnes apprenantes actives et engagées. Enfin, dans une posture inclusive, la personne enseignante agit comme un guide et un médiateur, plaçant la **participation active de l'élève** au cœur de sa pratique.

3. En guise de conclusion

Le Modèle des conditions favorables au développement de pratiques inclusives met en évidence que l'inclusion ne repose pas sur les épaules d'une seule personne, mais sur la cohérence d'un **système complet, tant dans la posture que dans les actions mises de l'avant**. En s'appuyant sur des piliers solides de collaboration et de réflexion sur soi, et en agissant simultanément sur les politiques, l'espace scolaire, les mécanismes de soutien, le curriculum et la pédagogie, l'école peut enfin devenir ce lieu où la différence n'est plus un problème à résoudre, mais une force pour apprendre et vivre ensemble. Rappelons-le, l'école inclusive n'est pas tant préoccupée par ce qui distingue ou catégorise les personnes entre elles, mais plutôt par ce qui les rassemble. Dès lors, elle ne doit pas se résumer au simple développement de connaissances et de compétences disciplinaires. Je me permettrai ici d'évoquer des propos partagés en 2015 (Rousseau et al., p.9). L'école inclusive gagne à miser sur « la rencontre de l'autre... D'abord comme un miroir pour nous aider à voir qui nous



sommes. Ensuite, pour nous permettre d'enrichir nos façons de considérer, de concevoir, de comprendre, de faire... C'est dans la complémentarité, l'interdépendance, l'intercompréhension que peuvent jaillir ces projets auxquels nous n'aurions jamais pensé si chacun de nous était resté seul... ».

L'inclusion exige un changement de paradigme : le passage d'une représentation de l'élève centrée sur ses limites à une vision centrée sur ses capacités et son potentiel.

Références

Adams, G., Rousseau, N., et Borri-Anadon, C. (2025). Entendre les voix des jeunes de groupes marginalisés afin de prendre en compte la diversité en contexte éducatif : une métasynthèse de type descriptif. *Revue éducation inclusive*, 11, 1–36. <https://doi.org/10.7202/1115320ar>

AuCoin, A., et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., p. 65–88). Presses de l'Université du Québec.

Bindhani, S., et Gopinath, G. (2024). Inclusive education practices: A review of challenges and successes. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(2).

Desmarais, M.-E., et Rousseau, N. (2025). *La conception universelle de l'apprentissage : Mettre en œuvre une pédagogie flexible et inclusive*. Presses de l'Université du Québec.

Behr, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., et Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. [Rapport]. Abt Associates.

Krämer, S., Möller, J., et Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>

Mezzanotte, C. (2022). *The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students*. OECD Education Working Papers (No. 263). <https://dx.doi.org/10.1787/bff7a85d-en>

Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive : Le cas de la Gaspésie. Formation et pratiques d'enseignement en question. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 97–115.

Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S., et Lanaris, C. (2013). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant un trouble du comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2e éd., p. 133–146). Gaëtan Morin éditeur.

Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1–29.

Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É. et Desmarais, K. (2017). *Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse*. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 100–200.

Rousseau, N., Prud'homme, L., et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 5–48). Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., et Tétreault, K., avec la collaboration de Fréchette, S., Thibodeau, K., Vézina, C., et Bergevin, S. (2012). *La quête d'un diplôme en Mauricie : Les variables prédictives*. QISAQ, Université du Québec à Trois-Rivières.

Vidigal, C. B. R., Giorno, J., et Vidigal, V. G. (2025). Inclusive education and academic performance: Peer effects and the impact on students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2581764>

Vienneau, R. (2024). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bergevin (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125–152). Presses de l'Université du Québec.



TÉMOIGNAGE

Marion Watras - Maman de Robin

Afin d'éclairer les enjeux concrets de l'inclusion scolaire, la revue Inclusion sociale a souhaité donner la parole à des personnes directement concernées. Nous publions ici le témoignage de Marion Watras, mère de Robin, dont le parcours met en lumière, avec sincérité, les défis rencontrés, les avancées réalisées et les attentes légitimes pour la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Nous la remercions chaleureusement pour le temps accordé à cet échange et la confiance témoignée en partageant son expérience.





Marion Watras - Maman de Robin

Un départ dans l'inconnu : la découverte du handicap

Robin est né en 2013. Pendant la grossesse, une alerte avait été soulevée par la sage-femme, sans qu'elle ne débouche sur un diagnostic précis. À sa naissance, il était chétif, avec un souffle au cœur et d'autres petites anomalies, mais rien qui ne semblait grave. Pourtant, les médecins sentaient que « *quelque chose clochait* ». Rapidement, un caryotype a révélé une anomalie chromosomique : il lui manquait une partie du chromosome 18. Cette anomalie est très rare et ses impacts sur la personne très peu connus. Les médecins, prudents et parfois pessimistes, nous avaient prévenus dès le départ : « *Peut-être qu'il ne marchera jamais, peut-être qu'il ne parlera jamais.* »

Ces mots, nous les avons portés comme un poids pendant des années. Mais nous avons aussi rapidement compris que Robin était bien plus que ce diagnostic. Les premières années ont été marquées par des difficultés d'alimentation, un défi quotidien. Nous avons avancé avec lui, jour après jour, sans savoir ce que l'avenir lui réservait, en apprenant à le connaître à travers les nombreux échanges que nous partagions avec lui.

Les premières prises en charge : un soutien bienveillant

Dès ses premiers mois, Robin a été suivi par un kinésithérapeute pour travailler sa motricité. Les séances étaient régulières, et nous avons rapidement vu des progrès, même minimes. À un an, il a intégré le CAMSP (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce) de Brest. Là, une équipe pluridisciplinaire – psychomotricien, orthophoniste, psychologue, pédiatre – l'a accompagné avec une attention particulière. Pour nous, parents, c'était aussi un soutien inestimable. Un groupe fratrie avait été mis en place pour ses grandes sœurs, Nina et Pauline, alors âgées de 5 et 3 ans. Ce dispositif leur a permis de mieux comprendre la situation de leur frère et de partager leurs propres émotions.

« *C'était un petit cocon. On sentait que Robin était bien pris en charge.* » Les professionnels du CAMSP nous ont écoutés, conseillés, et surtout, ils ont cru en Robin. Nous y allions trois fois par semaine, et chaque visite était l'occasion de faire le point sur ses progrès, ses défis, et nos propres interrogations. L'équipe était soudée, et cette cohésion a joué un rôle clé dans notre capacité à affronter les difficultés.

Parallèlement, Robin a rejoint la crèche associative où ses sœurs étaient déjà. Nous connaissions bien cette structure, car nous y avions été très impliqués : j'avais même été vice-présidente de l'association gestionnaire. Les parents y faisaient des permanences, non pas pour remplacer le personnel, mais pour être partie prenante de la vie de la crèche. Quand Robin y est arrivé, l'équipe, que nous connaissions depuis des années, l'a accueilli sans hésitation, comme un enfant classique. « *On ne se posait pas trop de questions, même s'il ne faisait pas les mêmes choses que les autres.* » Cette inclusion précoce dans un environnement stimulant a été déterminante pour son développement. Robin a pu observer les autres enfants, interagir avec eux, et progresser à son rythme, dans un cadre sécurisant.



Marion Watras - Maman de Robin

L'école maternelle : un combat pour l'inclusion

À 3 ou 4 ans, un tournant s'est produit. La directrice de l'école primaire située juste au-dessus de la crèche nous a un jour demandé, presque naturellement : « *Alors, quand est-ce que Robin vient à l'école ?* » Notre première réaction a été un mélange de surprise et d'incrédulité : « *Mais il ne marche pas !* » Nous n'avions même pas osé y penser, tant la barrière nous semblait infranchissable. Pourtant, encouragés par ma mère, médecin scolaire en Auvergne, qui nous répétait : « *Robin peut aller à l'école, bien sûr qu'il peut !* », nous avons commencé à envisager cette possibilité.

La demande d'AESH (Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap) a marqué notre premier contact avec la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) et son labyrinthe administratif. « *C'était le parcours du combattant.* » Les formulaires semblaient conçus pour décourager : on nous demandait des documents absurdes, comme une attestation de mon employeur pour justifier mon temps partiel. « *Je leur ai dit : 'Mais je ne vois pas le rapport.' C'est une liste de documents qu'il faut avoir, et il manque ça dans votre dossier.' Bon, ok, donc on refait.* » Nous avons rapidement compris que le système était plus préoccupé par les cases à cocher que par les besoins réels de Robin.

Robin a finalement intégré l'école sans AESH, grâce à la bienveillance et à la détermination de la directrice : « *Ce n'est pas grave. Il y a d'autres enfants qui en ont, on gère tout ça, donc il vient. Vous aurez la notification après.* » Cette flexibilité humaine a été cruciale. « *Sans elle et ma mère, Robin ne serait jamais allé à l'école.* » Nous avons réalisé à quel point l'inclusion dépendait souvent de la bonne volonté de quelques individus, plutôt que d'un système conçu pour l'accueillir.

Les premières années en maternelle ont été marquées par des progrès inespérés. Stimulé par les autres enfants, Robin a commencé à se déplacer avec un déambulateur, puis a fait ses premiers pas à 5 ans. « *Voir le groupe autour de lui qui marchait dans la cour, ça l'a motivé. C'est sûr que ça a beaucoup aidé.* » L'école est devenue un accélérateur de développement, bien au-delà de ce que nous avions osé espérer. Les enfants de sa classe l'ont adopté, et Robin, malgré ses difficultés, a trouvé sa place. « *Il était hyper fier, il était dans le groupe.* »

“
Voir le groupe autour de lui qui marchait
dans la cour, ça l'a motivé. C'est sûr que
ça a beaucoup aidé
”



Marion Watras - Maman de Robin

Les défis administratifs : un système épuisant

Notre plus grand défi, tout au long du parcours de Robin, a toujours été l'administration. Les dossiers MDPH, les recours, les justifications interminables... « *On a l'impression de devoir justifier comme si on avait commis un crime.* » Chaque demande, chaque renouvellement, était une épreuve. Les formulaires semblaient conçus pour nous épuiser, et les réponses, quand elles arrivaient, étaient souvent incompréhensibles. « *Je me disais : « Moi, je sais lire, je comprends le français, mais là, je ne comprends rien à ces trucs »* »

Les commissions étaient intimidantes. « *On débarque dans une salle immense, avec dix personnes autour d'une table. Chacun est espacé, on a l'impression d'être dans un procès.* » Nous ne savions pas qui était pour nous, qui était contre nous. Nous avons préparé notre dossier, argumenté, plaidé pour Robin. « *Au final, on a obtenu gain de cause, mais on s'est dit : « C'est d'une violence... Il faut tout justifier »* »

Les décisions semblaient souvent arbitraires, basées sur des critères que nous ne comprenions pas. « *On nous a toujours dit que Robin avait de la chance que ça se passe bien. Mais ça ne devrait pas être de la chance, cela devrait être normal.* ». Nous avons souvent l'impression que les professionnels qui prenaient les décisions ne connaissaient pas Robin, ne le voyaient pas au-delà des papiers. « *Alors, un jour, on a mis des photos de Robin dans son dossier MDPH.* »

L'ULIS : entre espoirs, désillusions et rebonds

Après quatre années en maternelle, nous avons demandé une intégration en ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) pour la suite de son parcours. La MDPH, de son côté, visait une orientation en IME (Institut Médico-Éducatif). « *Depuis le début, c'était sa notification cible.* » Nous avons dû nous adapter, apprendre à comprendre les stratégies en place pour pouvoir mieux préparer les nôtres, et formuler nos demandes, en mettant en avant les éléments que la MDPH voulait entendre, tout en gardant en tête notre objectif principal : que Robin reste dans un environnement ordinaire.

La première expérience en ULIS, a été difficile. Robin a eu quatre enseignants remplaçant dans l'année, des personnes peu formées. « *L'AESH était peu soutenance. Dès que Robin n'était pas propre, elle m'appelait au travail en me disant : 'Il faut venir le chercher, il faut lui donner une douche.'* » Les problèmes s'accumulaient. Nous avons rapidement compris que, sans volonté de la part des professionnels, rien ne pouvait fonctionner. « *Quand les gens ne sont pas volontaires, tout devient compliqué.* »

Nous avons donc demandé un changement d'école. Là où Robin se trouve actuellement, l'ULIS est intégrée au projet d'école. Les enfants de l'ULIS participent aux activités avec les autres classes, créant



Marion Watras - Maman de Robin

des liens naturels. « *Ils sont vraiment partie prenante du projet.* » Robin a enfin trouvé sa place. « *Ils font des projets, rien n'est compliqué.* » Les sorties, comme la patinoire ou le poney, sont adaptées à ses capacités. Et surtout, Robin a commencé à se faire des amis. « *Un jour, j'ai reçu un petit mot : Robin était invité à un anniversaire. On s'est dit : 'Voilà, ce n'est pas nous, c'est lui'* » Pour la première fois, nous avons senti que Robin était vraiment inclus, non pas parce que nous avons forcé les choses, mais parce que le système fonctionnait.

Les solutions envisagées, celles possibles... et celles impossibles

Aujourd'hui, Robin a 12 ans. L'Éducation nationale et la MDPH nous poussent vers une orientation en IME, alors que nous souhaitons ardemment qu'il reste en milieu ordinaire le plus longtemps possible. « *On ne veut pas qu'il quitte l'école en cours d'année. Il a le droit de finir sa kermesse, ses projets, comme tous les autres enfants.* » Cette idée de devoir le retirer prématurément de son environnement nous semble injuste. « *N'importe quel enfant ne quitte pas l'école au mois de juin. L'égalité avec tous.* »

Nous avons visité l'ULIS du collège le plus proche de chez nous. « *Robin sait que ses copains y vont. Il veut y aller aussi.* » Mais les places sont limitées, et sa notification IME le place en bas de la liste de priorité. De plus, nous savons que la marche à franchir pour Robin en entrant au collège sera haute et nous ne voulons pas le mettre en difficulté. « *Si on refuse l'IME, on nous dit qu'on risque de ne plus avoir de place nulle part.* » Les menaces sont subtilement distillées : « *Ils nous ont déjà fait comprendre qu'en gros, si on vous appelle au mois de juin, il faut qu'il vienne tout de suite.* » Nous avons répondu clairement : « *Nous, on veut qu'il finisse l'année.* » Ils nous ont alors dit : « *On vous appellera quand même et puis vous verrez.* » Cette pression constante est épuisante.

Notre solution idéale ? Un parcours hybride. Robin a besoin de temps en IME pour travailler des compétences essentielles, comme l'autonomie quotidienne : s'habiller seul, se laver, gérer ses besoins personnels. « *Il ne s'habille pas tout seul, il y a plein de choses qu'il ne fait pas encore tout seul.* » Mais il a aussi besoin de rester en milieu ordinaire pour maintenir les apprentissages scolaires et, surtout, les liens sociaux. « *Robin a besoin des deux.* » Un tel parcours n'existe pas encore, ou très peu. « *On nous a parlé de classes externalisées à l'IME, mais d'après ce qu'on a compris, ce ne sont pas les enfants qui ont le profil de Robin qui y vont.* »

“
Si on refuse l'IME, on nous dit qu'on risque de ne plus avoir de place nulle part !
”



Marion Watras - Maman de Robin

Nous savons que Robin ne pourra pas rester éternellement à l'école primaire. « À 12 ans, normalement, sa génération rentre en quatrième. » Mais nous refusons de le voir basculer dans un système qui ne lui correspond pas. « Pour lui, ce sera fini, la communauté. Mine de rien, ce n'est pas tout à fait pareil d'aller à l'école le matin ou d'aller à l'IME, parce que la société n'est pas faite que d'enfants qui ont des difficultés. »

Nos attentes : vers une inclusion réelle et une politique publique plus humaine

Notre parcours avec Robin nous a appris une chose : l'inclusion ne dépend pas seulement des textes de loi, mais des personnes qui les appliquent. Nous avons croisé des enseignants, des directeurs d'école, des auxiliaires de vie qui ont cru en Robin et ont tout fait pour qu'il réussisse. « Ces petites choses ont beaucoup compté. » Mais nous avons aussi été confrontés à un système administratif rigide, où chaque demande devient une épreuve, où chaque décision semble arbitraire.

Nous rêvons d'un système où l'inclusion ne serait plus une faveur accordée par quelques-uns, mais un droit effectif. Un système où les décisions seraient co-construites avec les familles, sans que l'administration ne nous dicte ce qui est « bon » pour notre enfant. « On attend que le système essaye, au lieu de nous dire 'non, ce n'est pas possible'. » Nous voulons que les établissements spécialisés et l'école ordinaire collaborent, pour offrir des parcours flexibles, adaptés aux besoins de chaque enfant, plutôt que des solutions toutes faites, imposées de haut en bas.

Nous attendons aussi que les politiques publiques soutiennent ces transformations. Aujourd'hui, les discours sur la transformation de l'offre médico-sociale sont nombreux, mais les actes suivent rarement. « On entend beaucoup parler de progrès, de réduction des délais à la MDPH, mais ça n'a pas changé le système. Ça ne veut pas dire que les décisions sont meilleures, ça ne veut pas dire qu'on a moins de papiers à envoyer, ni moins de justifications à donner. » Les familles continuent de se battre pour des droits qui devraient être acquis.

Enfin, nous espérons que Robin pourra un jour bénéficier d'un accompagnement qui tienne compte de ses passions, de ses centres d'intérêt. Robin adore les bus, les trams, les papis et les mamies. « Il a un truc avec les personnes âgées. Dans la rue, il leur donne ses dessins. » Et si la solution passait par des projets intergénérationnels, des activités qui lui permettraient de s'épanouir tout en restant connecté à la société ? « Il y aurait peut-être des choses à inventer. »



Marion Watras - Maman de Robin

En guise de conclusion : l'espoir malgré tout

Notre parcours avec Robin a été jalonné de combats, de doutes, mais aussi de rencontres formidables. Des professionnels qui ont cru en lui, des enfants qui l'ont adopté, des moments de joie pure où nous avons vu Robin s'épanouir malgré les obstacles. « *Ces petites choses ont beaucoup compté.* »

Nous ne savons pas ce que l'avenir réserve à Robin. « *Peut-être qu'il y a des choses à inventer.* » Mais nous savons une chose : Robin a sa place dans cette société, et il a le droit de la prendre, à égalité avec les autres. « *On attend que Robin puisse construire sa vie avec ce qu'il a.* » Et pour cela, il nous faut plus de souplesse, plus d'écoute, et moins de barrières.

Nous ne sommes pas des parents surprotecteurs. Nous savons que Robin doit grandir, devenir autonome, apprendre à se débrouiller. « *On n'est pas des parents qui veulent tout faire à sa place.* » Mais nous voulons aussi qu'il ait la possibilité de choisir son chemin, ou du moins, de le co-construire avec ceux qui l'accompagnent. « *On a envie qu'il arrive à ce qu'il veut.* »

En attendant, nous continuons à nous battre, jour après jour, pour que Robin puisse vivre sa vie comme n'importe quel autre enfant – avec ses forces, ses faiblesses, et surtout, avec la possibilité de s'épanouir.





RENCONTRE

"Nous ne les identifions pas par leur classe, mais par leur potentiel"

Nous sommes heureux de recevoir, pour ce numéro de la revue "Inclusion sociale" consacrée à l'école inclusive, Mme Caroline Blais directrice de l'École internationale de Saint-Sacrement, une école primaire publique reconnue pour son programme du Baccalauréat international dans le quartier Saint-Sacrement à Québec. Gestionnaire scolaire engagée et reconnue pour son leadership humain, Caroline Blais dispose d'une expérience variée en éducation comme enseignante en adaptation scolaire, conseillère pédagogique et directrice adjointe avant d'occuper son poste actuel. Sous sa direction, l'école de St Sacrement est reconnue pour le développement de projets éducatifs axés sur l'ouverture sur le monde, la citoyenneté, l'innovation pédagogique, le bien-être et l'inclusion de chaque élève.



Caroline Blais
Directrice de l'École
internationale de Saint-
Sacrement à Québec

Pouvez-vous vous présenter brièvement à nos lecteurs ?

J'ai obtenu un baccalauréat en enseignement spécialisé en adaptation scolaire et d'apprentissage à l'université. Ma carrière a débuté en 2003, où j'ai enseigné dans des classes auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, et ce jusqu'en 2012. Ces années en orthopédagogie ont été riches et variées : j'ai conçu des enseignements et des adaptations pédagogiques pour des enfants vivant avec une déficience intellectuelle, qu'elle soit moyenne ou sévère, ainsi que pour des élèves atteints de troubles du spectre de l'autisme ou confrontés à des défis majeurs en santé mentale.

Notre objectif était de les aider à devenir des citoyens épanouis, en travaillant avec eux des compétences pratiques comme le français et les mathématiques, toujours en lien avec leur quotidien. J'appliquais un principe simple : au lieu d'écrire un calcul, nous le vivions. En effet, dans la vie de tous les jours, les mathématiques sont partout, souvent sans qu'on en ait conscience, à travers des situations problématiques qu'il faut résoudre. C'est ainsi que nous procédions.

Les élèves étaient intégrés dans le milieu scolaire régulier, mais

“
*Chaque jour, chaque
élève vivra une
réussite.*
”



À RETENIR | L'inclusion est l'affaire de tous. Ensemble, continuons à faire société



certaines suivaient aussi des cours au sein de classes spécialisées. Nous devions trouver des moyens de les faire se connaître et de favoriser leur intégration. Malgré leurs difficultés scolaires, ces élèves avaient le même âge que les autres, les mêmes envies, les mêmes passions et les mêmes centres d'intérêt. Par exemple, grâce aux activités parascolaires, des élèves particulièrement doués en basketball pouvaient jouer aux côtés de ceux du cursus régulier. Nous ne les identifions pas par leur classe, mais par leur potentiel, qu'il soit sportif ou autre.

Par la suite, j'ai travaillé quelques années en soutien à la direction, ce qui m'a permis de découvrir les réalités du métier de directrice. J'ai ensuite occupé le poste de conseillère pédagogique en adaptation scolaire, avec une spécialisation en technologie. Cette double compétence s'est révélée précieuse, notamment lors de la pandémie, où j'ai pu accompagner les équipes dans leur transition vers le numérique.

Aujourd'hui, je suis directrice de l'École internationale de Saint-Sacrement. Le programme primaire du Baccalauréat international que nous y appliquons propose des méthodes innovantes pour impliquer l'élève et en faire un acteur de son propre apprentissage. Cette approche est résolument inclusive, car elle s'adresse à tous les enfants de notre bassin de vie : élèves issus de l'immigration, élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Ils ont tous accès à ce programme. La pédagogie active que nous pratiquons place l'élève au centre : il est bien plus acteur qu'auditeur. Avec la communauté éducative, il va chercher des explications supplémentaires, ce qui le rend très engagé et curieux de son environnement. Ce sont des élèves qui veulent comprendre le « pourquoi du comment ».

“
« Mon rôle de directrice est d'abord humain : je veux que chaque membre de l'équipe et chaque élève se sentent écoutés, soutenus et capables de progresser. »
”

Dans cette approche pédagogique active et inclusive, comment les enfants vivant des défis d'adaptation perçoivent-ils ces méthodes ?

Les enfants adorent ces moments où ils ne sentent pas qu'ils sont « à l'école » au sens traditionnel du terme. Notre priorité est de cultiver le plaisir d'apprendre et de créer un climat où chacun, élève comme enseignant, se sent bien. Mon rôle de directrice est d'abord humain : je veux que chaque membre de l'équipe et chaque élève se sentent écoutés, soutenus et capables de progresser. Pour cela, nous travaillons beaucoup sur le sentiment de réussite quotidienne. Chaque matin, à 9h15, nous rappelons les valeurs de l'école et la phrase clé : « *Chaque jour, chaque élève vivra une réussite.* » Nous demandons aux élèves : « *Qu'as-tu appris aujourd'hui*



? » ou « *Quelle est ta réussite ?* » pour les aider à prendre conscience de leurs progrès, aussi petits soient-ils.

L'inclusion passe également par des adaptations concrètes. Par exemple, un élève qui a besoin de bouger après 40 minutes de concentration peut quitter la classe pour une activité physique ou un moment de détente, comme monter et descendre les escaliers. Pour les élèves issus de l'immigration, nous proposons des cours de francisation intégrés à leur emploi du temps, afin qu'ils puissent suivre avec leur groupe d'âge et s'intégrer pleinement à la vie scolaire. L'idée est de partir de leurs besoins pour construire un parcours qui leur correspond.

Quels sont vos cadres de référence théoriques ?

Mon expertise en adaptation scolaire m'a appris à croire au potentiel de chacun, et cette conviction guide encore mon action aujourd'hui. Je m'appuie sur plusieurs références qui ont marqué ma pratique. « *Optimisez votre équipe* » de Patrick Lencioni est un livre qui a particulièrement influencé ma vision de la direction d'une école. Il y est question de l'importance du climat de confiance au sein d'une équipe : sans cette confiance, même la meilleure équipe ne



peut progresser. À mon arrivée à l'école, les éducateurs du service périscolaire, par exemple, se sentaient peu valorisés. Pourtant, leur rôle est crucial, car ils assurent la transition entre les temps scolaires et les moments de socialisation, souvent moins structurés. En travaillant ensemble, enseignants et éducateurs, nous avons pu créer une cohérence qui profite à tous les élèves.

J'ai également été marquée par La *recherche-action*, une approche collaborative que j'ai découverte lors d'une formation avec François Massé. Elle met l'accent sur le sentiment d'appartenance, un élément clé pour motiver une équipe. Enfin, les travaux de Sonia Lupien, psychologue et chercheuse, m'ont aidée à mieux comprendre l'impact du stress sur le cerveau et à développer des stratégies pour le gérer, que ce soit pour les élèves ou pour les enseignants. Le programme du Baccalauréat international, avec son approche centrée sur l'élève, renforce cette vision en encourageant l'autonomie et la curiosité.

En tant que directrice, comment gérez-vous la collaboration au sein de votre équipe ?

Je crois fermement que le bien-être de l'équipe est la clé du succès éducatif. Une équipe motivée et sereine transmet cette énergie positive aux élèves, et c'est ce qui permet de créer un environnement d'apprentissage optimal. Mon approche repose sur une communication ouverte et transparente. J'encourage les « *conversations courageuses* », ces échanges francs qui permettent de mieux comprendre les points de vue de chacun et de résoudre les tensions avant qu'elles ne s'aggravent.

Nous avons également mis en place des règles communes pour les comportements attendus dans les lieux partagés de l'école, comme les couloirs ou la cour de récréation. Auparavant, les attentes pouvaient varier d'un étage à l'autre, ce qui créait de l'incohérence et de la frustration. Désormais, les enseignants et les éducateurs travaillent main dans la main pour offrir un cadre clair et cohérent à tous les élèves. Par exemple, lors d'une récente rencontre sur l'encadrement éducatif, plutôt que de tenir une assemblée générale où certains auraient pu se distraire, j'ai divisé l'équipe en petits groupes. Chacun devait partager un « bouton » (une chose en progression), des « pétales » (des réussites dont ils étaient fiers) et une « épine » (un défi personnel à surmonter). Cette méthode a permis à chacun de s'exprimer et de s'engager activement dans la réflexion collective.

Je m'inspire aussi des Communautés d'apprentissage professionnel (CAP), où les directeurs d'écoles partagent leurs pratiques et s'entraident. Le réseautage est essentiel pour briser l'isolement et trouver des solutions innovantes. Un de mes défis actuels est de mieux gérer mon attention, souvent fragmentée par les sollicitations constantes. Comme le souligne Sonia Lupien, notre cerveau a besoin de moments de concentration profonde, sans interruption. C'est un enjeu que nous devons tous affronter, que ce soit pour nous-mêmes ou pour nos élèves.

Comment les élèves en difficulté bénéficient-ils de soutiens pour accéder aux programmes d'apprentissage? Comment gérez-vous cette diversité des besoins ?



Au Québec, nous partons des besoins de chaque enfant pour adapter notre approche éducative. L'idée est de ne pas appliquer un modèle unique, mais de personnaliser l'accompagnement en fonction des forces et des défis de chacun. Dès la deuxième année, nous rencontrons les élèves et leurs parents pour identifier leurs points forts et les valoriser. Nous abordons ensuite leurs défis et cherchons ensemble des solutions pour les accompagner au mieux.

Pour un élève actif, par exemple, nous prévoyons des « pauses mouvement » après 35 à 40 minutes de travail. Plutôt que d'attendre qu'il soit en difficulté, nous anticipons ses besoins pour éviter les situations de crise. Pour un élève issu de l'immigration qui ne maîtrise pas encore bien le français, nous combinons cours de francisation et intégration en classe régulière, afin qu'il puisse suivre avec son groupe d'âge tout en progressant linguistiquement. Avant leur arrivée, nous organisons une visite de l'école avec les parents et les enseignants concernés, pour qu'ils aient déjà des repères le jour de leur rentrée.

Une autre innovation que nous avons mise en place consiste à faire intervenir les orthopédagogues directement en classe. Auparavant, les élèves devaient quitter leur salle pour

La pédagogie active que nous pratiquons place l'élève au centre : il est bien plus acteur qu'auditeur.

recevoir du soutien, ce qui perturbait leur concentration et leur intégration. Désormais, l'orthopédagogue travaille aux côtés de l'enseignant, ce qui profite à tous les élèves, pas seulement à ceux en difficulté. Au premier cycle, nous utilisons également un système d'évaluation différenciée avec un code de couleurs : rouge, jaune, vert. Les élèves « verts » aident les « jaunes », tandis que l'enseignant se concentre sur les « rouges ». Cette approche collaborative permet à chacun de progresser à son rythme.

Pour les élèves avec une déficience intellectuelle légère ou moyenne, nous proposons des classes spécialisées si nécessaire, mais toujours en concertation avec les parents. Les élèves avec des déficiences motrices, un trouble du spectre de l'autisme ou des troubles non verbaux sont intégrés dans les classes régulières, avec le soutien d'éducateurs spécialisés.

Quels sont les principaux effets positifs et les défis de cette approche inclusive ?

Les effets positifs de cette approche sont nombreux. Tout d'abord, l'engagement des élèves est profondément transformé. Les méthodes actives, comme les projets collaboratifs ou les

apprentissages par l'action, captent leur attention et réduisent l'ennui. Les élèves deviennent acteurs de leur savoir, ce qui renforce leur motivation et leur sentiment de compétence. Ensuite, le bien-être général de la communauté scolaire s'en trouve amélioré. En mettant l'accent sur le sentiment de progrès, nous créons un climat scolaire positif, où chacun se sent capable de réussir.

Enfin, cette approche stimule l'innovation pédagogique. Les enseignants sont encouragés à expérimenter, à s'adapter aux besoins des élèves et à partager leurs bonnes pratiques. Cela crée une dynamique d'amélioration continue qui profite à tous.

Cependant, des défis subsistent. Le premier est celui de l'attention fragmentée, un enjeu majeur dans notre société actuelle. La technologie et les sollicitations constantes rendent difficile le travail en profondeur, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Nous devons apprendre à gérer notre attention et à créer des espaces de concentration sans interruption. Un autre défi est lié à l'anxiété et à la demande de performance immédiate que la société impose. Il est crucial de recentrer l'apprentissage sur le sentiment d'efficacité et de progrès, plutôt que sur la simple accumulation de connaissances.

Enfin, trouver l'équilibre entre prévention et intervention peut parfois sembler complexe. Prévenir les difficultés demande du temps et des ressources, mais c'est un investissement qui porte ses fruits à long terme. Comme je le dis souvent à mon équipe : si nous agissons en amont, nous évitons l'épuisement et créons un environnement où chacun peut s'épanouir.





INTERVIEW

"Tant que l'on demandera aux enfants de s'adapter au système plutôt que l'inverse, on ne sera pas dans l'inclusion "

Le comité de rédaction a sollicité Anthony Desdoits, directeur du Dispositif de Soutien et de Formation de l'Avranchin (DiSFA) d'Avranches¹, pour témoigner des enjeux actuels et des avancées de la transformation des dispositifs médico-sociaux, en particulier sur ceux ayant trait aux apprentissages et à la scolarité. Son témoignage, ancré dans l'expérience terrain, éclaire les défis de l'inclusion scolaire et les pistes pour un modèle plus fluide et centré sur les besoins des enfants. Une vision inspirante pour repenser le soutien au parcours scolaire des jeunes en situation de handicap.



Anthony Desdoits
Directeur du DiSFA
d'Avranches

Pouvez-vous revenir sur votre parcours et votre arrivée à la direction du DiSFA ?

Je suis arrivé sur le pôle enfance de l'APAEIA² en 2014. Avant cela, j'ai exercé dans le secteur adulte, sur des dispositifs ESAT³ et entreprise adaptée et encore avant dans le secteur de la santé, de l'animation, et aussi comme surveillant en collège. Quand je suis arrivé dans cet établissement, on était encore dans une organisation très institutionnelle : un IME⁴ de 105 places, un internat ouvert 365 jours par an, un SESSAD⁵ de 25 places, un service d'accueil familial spécialisé de 20 places. Tout était structuré autour des places et des établissements.

Très vite, nous avons engagé des évaluations internes et externes. Et là, il y a eu une prise de conscience. Nous nous sommes rendu compte que l'on était plutôt bons sur la loi 2002-2⁶, sur les questions de droits des usagers, de fonctionnement institutionnel, mais beaucoup moins sur les enjeux d'inclusion, de participation citoyenne et d'accessibilité. Cela a été un vrai point de départ.

À cette période-là, il y avait aussi tout le mouvement européen autour de la désinstitutionnalisation. Je me souviens très bien des recommandations européennes de 2010. Lorsque l'on a commencé

“

Dans l'école idéale, il y aurait des espaces décroissés, différenciés, pensés pour tous les élèves.

”

LEXIQUE

1 - France – Département de la Manche

2 - Association portant des services personnalisés à destination des enfants et adultes en situation de handicap ou fragilisés

3 - Établissements et Services d'Accompagnement par le Travail

4 - Institut Médico Éducatif

5 - Services d'éducation spéciale et de soins à domicile

6 - La loi 2002-2 du 2 janvier 2002 réforme le secteur social et médico-social en plaçant l'usager au centre de l'accompagnement et en garantissant ses droits, sa dignité et sa participation aux décisions qui le concernent.

Elle impose également aux établissements et services sociaux et médico-sociaux une démarche de qualité, d'évaluation et de personnalisation de l'accompagnement.



À RETENIR | L'inclusion est l'affaire de tous. Ensemble, continuons à faire société



à travailler cela avec les équipes professionnelles, certaines l'ont vécu très violemment. Parce que derrière le mot « désinstitutionnalisation », beaucoup entendaient : « les IME ne devraient plus exister ». Pour des professionnels qui avaient construit toute leur identité professionnelle dans ce type d'établissement, ce n'était pas simple du tout.

Je n'avais pas envie d'arriver avec une vision imposée. J'ai beaucoup travaillé le débat collectif. J'ai réuni plusieurs fois les cent salariés dans la salle de restauration et l'on discutait une heure, une heure trente. On parlait inclusion, école ordinaire, accessibilité, droit commun, ... L'idée, c'était que les professionnels puissent réfléchir

profondément, c'était ce côté extrêmement figé et stigmatisant.

L'idée du dispositif, c'était de partir des besoins de l'enfant et non plus de la place disponible dans une institution. On voulait construire quelque chose de beaucoup plus souple, plus gradué, plus modulable. Le dispositif n'est qu'un outil organisationnel. Ce qui compte, c'est la philosophie qui le fonde.

En septembre 2017, nous avons externalisé toutes nos classes et nos capacités résidentielles. Cela a été une étape importante. Nous avons commencé à installer des unités dans les écoles et les collèges. Je ne voulais pas faire cela timidement. Je voulais qu'il y ait une vraie dynamique territoriale.

Nous sommes passés d'une logique institutionnelle à la perception qu'il fallait trouver des approches plus souples, centrées sur les besoins et les aspirations de chaque jeune.

eux-mêmes au sens de ces orientations de la politique publique.

Comment s'est opérée la transformation entre l'ancien modèle IME et le fonctionnement actuel en dispositif ?

Au départ, on ne savait pas exactement jusqu'où cela allait nous emmener. On avançait étape par étape. Mais il y avait une conviction forte : il fallait sortir d'une logique de filière et de places.

Avant, quand un enfant avait une notification IME, il avait quasiment un « package » institutionnel prédéfini. Une intensité de soutien, un lieu, un fonctionnement, des horaires. Tout était organisé à partir de la structure. Ce qui me gênait

L'une des choses qui nous a beaucoup aidés, c'est l'expérimentation. Je suis convaincu que les gens changent surtout à travers ce qu'ils vivent concrètement. En janvier 2017, nous avons intégré plusieurs jeunes au collège. Des jeunes que l'on considérait jusque-là comme ayant des troubles du comportement très importants. Et là, nous nous sommes rendu compte que le comportement changeait complètement dans l'environnement scolaire. Ils intégraient les codes, les relations sociales évoluaient, les apprentissages devenaient possibles autrement.

Pour moi, cela a été un moment clé. Parce qu'à partir du moment où les professionnels voient que cela fonctionne, le champ des possibles s'ouvre réellement.

Après cela, l'expérimentation est devenue permanente. Quand le soutien médicosocial est arrivé dans les écoles, il a fallu tout repenser. Nous avions deux salles dans chaque école. Il fallait recréer des espaces rassurants, structurés, proches de ce que certains jeunes connaissaient auparavant en IME, tout en travaillant progressivement l'ouverture vers les classes ordinaires.

Inclusion

Apprendre ensemble, grandir ensemble

« Tant que l'on demandera
aux enfants de s'adapter au système
plutôt que l'inverse, on ne sera pas
dans l'inclusion »





Et puis, il y a eu tout le travail autour du binôme éducateur spécialisé–enseignant. Au début, j'avais une vision assez scolaire du fonctionnement. Je disais : « l'éducateur spécialisé est au service de l'enseignant ». Puis je me suis rendu compte que ça ne pouvait pas fonctionner comme cela. Ils sont sur un pied d'égalité. Ils doivent construire ensemble un projet commun autour de l'enfant.

Les professionnels ont également intégré la notion de fonction ressources. Ils ont été amenés à sensibiliser, voire former les professionnels des dispositifs de droit commun pour faciliter l'accueil des enfants en situation de handicap dans les écoles ou autres structures.

La fonction ressources s'est également développée dès 2019 avec l'inspectrice de circonscription, avec l'étude des situations identifiées comme complexes par les enseignants. L'équipe médicosociale a été de plus en plus impliquée dans la vie de l'école et la connaissance de situation d'élèves qui ne relevaient pas d'une notification de la MDA. Cela a été le début de nos interventions auprès des enseignants en individuel ou en collectif mais aussi auprès des élèves sans notification.

Quels ont été les principaux enjeux identifiés au fil de cette transformation ?

Le premier enjeu, c'est clairement l'accessibilité pédagogique. Aujourd'hui encore, l'école reste pensée pour des élèves capables de suivre un programme très normé.

Même dans les textes sur les unités externalisées, on retrouvait cette idée qu'il fallait être « scolarisable à 50 % ». Mais qu'est-ce que cela veut dire ? Pour beaucoup, cela voulait simplement dire être capable de suivre le programme scolaire classique. Or, dans une logique réellement inclusive, on ne devrait pas penser comme cela.

Pour moi, la place de l'enfant est à l'école de toute

façon. Ensuite, c'est à l'école d'adapter son environnement, sa pédagogie, son programme, ses méthodes, son organisation. Aujourd'hui, nous en sommes encore très loin.

Je le vois tous les jours. Cela fonctionne relativement bien quand les enfants sont capables de suivre les apprentissages classiques ou quand nous sommes sur des activités artistiques. Mais dès qu'il faut vraiment différencier, adapter profondément les contenus pédagogiques, cela devient beaucoup plus compliqué.

Je ne jette pas la pierre aux enseignants. Ils sont eux-mêmes pris dans un système très normatif. Ils ont des classes très chargées, avec énormément de difficultés sociales et éducatives à gérer. Certains enseignants ont aujourd'hui vingt-sept élèves avec des profils extrêmement variés et complexes. Ils sont épuisés.

Le problème, c'est que l'école reste construite sur un système normatif. Tant que l'on gardera cette logique-là, on restera dans une intégration poussée, mais pas dans un système réellement inclusif.

L'idée du dispositif, c'était de partir des besoins de l'enfant et non plus de la place disponible dans une institution.

Un autre enjeu majeur est la vision commune. Aujourd'hui, chacun a sa propre représentation de ce qu'est l'école inclusive. Mais il n'y a pas réellement de vision partagée entre l'Éducation Nationale, le secteur médico-social, les administrations et les politiques publiques.

Nous parlons beaucoup de coopération, mais coopérer dans quel but ? Coopérer vers quoi ?



Tant que l'on n'aura pas clarifié collectivement la finalité, cela restera fragile.

Aujourd'hui, nous continuons à envoyer des messages contradictoires. D'un côté, nous affichons une politique d'école inclusive. De l'autre, toute l'organisation administrative continue à fonctionner avec des catégories séparées, des notifications, des filières. C'est épuisant parce que l'on a parfois l'impression de se battre contre un système qui dit vouloir aller dans la même direction que nous, mais qui continue à produire l'inverse.

Comment voyez-vous aujourd'hui la coopération entre l'Éducation Nationale et le médico-social ?

Il faut noter les avancées significatives en matière de présence de notre dispositif dans les écoles, à travers les unités d'enseignement, notre équipe mobile d'appui à la scolarisation et notre équipe ressources à demeure d'une à deux écoles.

Néanmoins, le sens donné à ces dispositifs et les modalités de mobilisation des ressources médico-sociales par les professionnels de l'Éducation Nationale reposent énormément sur les personnes. Beaucoup plus que sur le système lui-même.

Il y a des endroits où cela fonctionne très bien parce qu'il y a des inspecteurs, des directeurs d'école ou des enseignants qui y croient profondément. Et puis il y a d'autres endroits où les représentations restent extrêmement compliquées. Je le dis souvent : on ne parle pas le même langage. Pourtant, on travaille autour des mêmes enfants. Mais les cultures professionnelles sont très différentes.

Le risque, aujourd'hui, c'est que les ressources médico-sociales servent simplement à sortir l'enfant de la classe quand cela devient compliqué. On peut très vite glisser vers cela. « Il y a un problème, on appelle le médico-social, on

met l'enfant dans la petite salle à côté et c'est réglé. » Ce n'est pas du tout ce que l'on cherche.

C'est pour cela que l'on développe aujourd'hui des équipes ressources dans certaines écoles. L'objectif n'est pas uniquement d'accompagner les enfants, mais aussi de transformer progressivement les pratiques de l'école elle-même.

“
Pour moi, la place de l'enfant est à l'école de toute façon. Ensuite, c'est à l'école d'adapter son environnement, sa pédagogie, son programme, ses méthodes, son organisation.
”

Nous travaillons actuellement sur une expérimentation importante à l'école de Ducey. Nous essayons de mettre une véritable équipe ressource au sein de l'école. Après une année, nous constatons des avancées significatives mais aussi que la vision commune n'est pas encore stabilisée.

Il est nécessaire de ramener les discussions sur le projet d'école. Je demande : « Quelle est votre visée ? Qu'est-ce que l'on cherche collectivement ? » Parce que les moyens que l'on met en place dépendent forcément de la finalité que l'on se donne.

Nous partageons cette idée avec l'inspectrice de circonscription. Ce qui est fondamental, car sans elle nous ne pouvons pas avancer. Ainsi, nous allons travailler dans les prochaines semaines sur la base, sur le projet d'école.

Comment imaginez-vous le modèle de coopération entre Éducation Nationale et médico-social dans vingt ans ?

J'espère que l'on aura beaucoup avancé culturellement. Pour moi, le vrai enjeu, c'est que



les ressources spécialisées deviennent progressivement intégrées au fonctionnement normal de l'école. Que la mobilisation des ressources médico-sociales fasse partie des pratiques des enseignants dès que nécessaire.

Dans l'école idéale, il y aurait des espaces décroisonnés, différenciés, pensés pour tous les élèves. Des espaces d'autorégulation, de remédiation, d'apprentissage spécifique, mais accessibles à tous en fonction des besoins identifiés. Les transitions entre les modules d'apprentissage seraient fluides, sans rupture brutale. L'enfant poursuivrait ses apprentissages en fonction de ses besoins, avec les ressources nécessaires pour y répondre sans que cela soit vécu comme un échec ou une régression.

Je pense qu'il faudra aussi décroisonner énormément les groupes d'élèves. Arrêter de penser uniquement en niveaux fixes. On pourrait imaginer des regroupements selon les besoins, les appétences, les modalités d'apprentissage.

Et puis il faudra réduire les effectifs. Je pense sincèrement que l'on ne pourra pas faire évoluer l'école sans revoir la charge des enseignants.

“Chacun devrait considérer que la place de l'enfant est à l'école, une école qui identifie les besoins et coordonne les services nécessaires autour de l'élève.”

Dans vingt ans, il y aura peut-être un éducateur spécialisé ou un psychomotricien dans chaque école. Peut-être que les ressources médico-sociales seront directement intégrées au fonctionnement scolaire. Mais je pense qu'il faut faire attention à ne pas aller trop vite sur cette idée. Aujourd'hui, la pensée à deux têtes reste indispensable. Parce qu'il y a encore des représentations très différentes. Tant que l'on n'aura pas réellement construit une vision commune, les ressources risqueraient d'être détournées de leur objectif initial.

Si vous aviez la main, quel serait le modèle idéal ?

Si j'avais la main, j'accélérerais la réforme de la MDA pour mettre en adéquation le système administratif avec les ambitions des politiques publiques pour une école pour tous. Il est important d'arrêter les notifications qui continuent d'enfermer les élèves dans des filières de types IME ou ITEP. Cela exclut de fait les élèves des écoles et continue à laisser penser aux enseignants que la place de ces élèves est ailleurs.

Chacun devrait considérer que la place de l'enfant est à l'école, une école qui identifie les besoins et coordonne les services nécessaires autour de l'élève.

Une école capable d'hyper-différencier les apprentissages sans mettre les élèves à côté du système. Une école en capacité de se remettre en question et de revoir les programmes, les organisations pédagogiques, son architecture, travailler sur les représentations professionnelles.

Parfois je me dis que l'on a peut-être avancé trop vite par rapport au système autour de nous. Mais je veux retenir que si les contraintes administratives, les rigidités institutionnelles et le manque de moyens continuent souvent de freiner les évolutions attendues, les transformations engagées ont déjà produit des



“
« Dans l'école idéale, il y aurait des
espaces décroisonnés, différenciés,
pensés pour tous les élèves. »
”

avancées significatives sur le terrain. Je considère que ces transformations ont permis de faire évoluer notre manière de concevoir l'accompagnement des enfants en situation de handicap. Nous sommes passés d'une logique institutionnelle à la perception qu'il fallait trouver des approches plus souples, centrées sur les besoins et les aspirations de chaque jeune. L'un des progrès les plus significatifs réside certainement dans le développement d'expérimentations avec l'Éducation Nationale, qui nous permettent d'envisager des réponses plus inclusives et mieux coordonnées.

Ce que l'on a construit aujourd'hui, les familles le considèrent comme normal mais insuffisant. Elles ne veulent pas revenir en arrière mais aller plus loin. Je les comprends et les soutiens totalement.

Pour un modèle idéal, j'aimerais qu'il y ait une évolution parallèle de l'Éducation Nationale, des MDPH/MDA, et des autres administrations. Que l'on ne nous laisse pas l'impression de devoir bricoler pour maintenir quelque chose qui, finalement, devrait déjà être devenu la norme



Merci à toutes et à tous !

Cette brochure n'aurait pas pu voir le jour sans celles et ceux qui ont accepté de partager leur expertise, leur expérience, leur parcours et leur regard sur l'inclusion. Merci aux auteurs, aux professionnels, aux familles et aux personnes interviewées pour leur confiance et la richesse de leurs contributions.

Cette revue est le fruit de regards croisés et d'une conviction commune : l'inclusion se construit ensemble.

Merci à toutes et à tous d'avoir contribué à faire vivre ce 15ème numéro.



RENDEZ-VOUS DANS LE PROCHAIN NUMÉRO



Thématique

La personne partenaire :
construire les réponses avec
celles et ceux qui les vivent



Témoignage

Paroles d'acteurs de terrain

RESTONS CONNECTÉS



Site web www.cote-a-cote-inclusion.com



Nous écrire gwenael.planchin@cote-a-cote-inclusion.com



Nous suivre @inclusion-sociale

Pour toute demande liée à une situation de handicap spécifique, n'hésitez pas à nous contacter :

gwenael.planchin@cote-a-cote-inclusion.com



VOTRE AVIS COMPTE !

Vos retours nous aident à améliorer notre revue.

Partagez vos idées, suggestions ou témoignages avec nous !



ACCESSIBILITÉ ET INCLUSION

Cette revue est disponible en version numérique accessible