
Vers l'école inclusive

Serge Thomazet

*Laboratoire ACTé (activité, connaissance, transmission, éducation),
EA 4281, Université Clermont Auvergne*

Cette contribution va donner priorité aux savoirs issus de mes travaux de recherche, menés seul, ou en partenariat, notamment avec Corinne Mérini⁸⁷ et portera sur la question de la scolarisation des enfants présentant un TDC dans un cadre plus global qui est celui de l'adaptation de l'école aux besoins particuliers des enfants « différents ».

Nos ancrages en sciences de l'éducation et en analyse de l'activité nous ont amenés à aborder l'étude de la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers selon un angle spécifique, d'une part en prenant en compte la complexité des situations étudiées, d'autre part en nous appuyant sur l'activité réelle des professionnels et familles confrontés aux évolutions actuelles de l'école. Cette approche nous semble à même de faciliter l'identification des difficultés rencontrées lors de la mise en place de l'école inclusive et la recherche de solutions pour les dépasser.

Après avoir présenté le « triple point de vue » qui nous permet d'étudier les situations d'enseignement, nous centrerons notre présentation sur trois questions : l'accessibilité de l'école, la mise en place de partenariats et la formation. Dans chacune des parties ci-après, nous listons des éléments d'analyse, fondés sur la recherche, et des pistes de travail, prospectives, visant à dépasser les difficultés rencontrées dans la mise en place d'une école inclusive.

Un triple point de vue

Étudier l'évolution de l'école vers un fonctionnement plus inclusif amène à appréhender un processus complexe, où interagissent les injonctions légales et réglementaires, les contraintes des terrains et des acteurs et enfin les choix éthiques et les principes. Ces domaines sont étudiés à la fois individuellement ou dans leurs interactions.

87. Également membre du laboratoire ACTé (EA 4281) et spécialiste du partenariat.

Du point de vue des principes, l'école inclusive est avant tout un idéal, un projet pour l'école, permettant d'offrir à chaque enfant et quels que soient ses besoins particuliers, la meilleure école possible, au sein de dispositifs ordinaires (Thomazet et coll., 2014). Cet idéal ne résulte pas de choix scientifiquement fondés, il est éthique (Thomazet, 2008 et 2009). En d'autres termes, la transformation de l'école est avant tout un choix de principes pour permettre l'accès à l'école ordinaire à tous les enfants sans limitation (Skrtic et coll., 1981). Cette approche conduit certains théoriciens de l'école inclusive à inverser les inférences habituelles : plutôt que de questionner la pertinence de l'école inclusive, les chercheurs sont invités à trouver des solutions pour que l'école puisse devenir inclusive (Biklen et coll., 1985 ; McLeskey et Waldron, 1996).

Du point de vue du droit, les textes législatifs français, reprenant les directives internationales, sont sans ambiguïtés : ils visent à rendre notre système éducatif plus inclusif (Bélangier et coll., 2013). Au niveau réglementaire, plusieurs textes ont permis à l'Éducation nationale, entre 2013 et 2017, d'adapter ses structures et dispositifs à la loi du 11 février 2005⁸⁸ (voir par exemple la circulaire du 8 août 2016⁸⁹ pour une synthèse à laquelle il faudra ajouter la réforme de la formation des enseignants spécialisés, décret du 10 février 2017⁹⁰). Ces textes visent à promouvoir et à faciliter l'école inclusive, ou à tout le moins l'« inclusion » des enfants et adolescents handicapés et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire.

Enfin, sur le terrain, la situation apparaît plus complexe. Une majorité d'enseignants sont insuffisamment formés en France et ne se jugent pas compétents pour construire une école inclusive (Cnesco, 2016 ; SNUipp-FSU, 2014). Ce constat est fait dans beaucoup de pays (voir par exemple dans la francophonie, Massé et coll., 2015 ; Ramel et Bonvin, 2014). Conséquence de ce manque de formation, l'injonction de faire une école à la fois ordinaire (la même école pour tous) et adaptée à chacun (Skrtic, 1991) est vue comme paradoxale, ce qui conduit à un sentiment d'impuissance et à une forte inquiétude (SNUipp-FSU, 2014). Cependant, de nombreux travaux de recherche et témoignages montrent que l'accueil réussi en milieu ordinaire est loin de n'être qu'une utopie (Bélangier et Duchesne, 2010).

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

89. Circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016 sur la scolarisation des élèves en situation de handicap

90. Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article I. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article I. 312-1 du code de l'action sociale et des familles

Quelques éléments d'analyse, au croisement de ces points de vue, viennent éclairer des situations qui apparaissent parfois confuses pour les acteurs.

Tout d'abord, le texte reconnu comme fondateur dans l'Éducation nationale (loi du 11 février 2005) n'est pas systématiquement considéré comme tel dans le secteur médico-social, qui s'appuie plutôt sur la loi 2002-2 du 2 janvier 2002⁹¹ du fait de son antériorité. Ces deux lois ne portent pas des valeurs différentes, mais le fait que l'école et le secteur médico-social ne s'appuient pas sur les mêmes lois est révélateur de la dissociation des deux « mondes » (Béguin, 2004).

De plus, une formation courte permet aux professionnels d'envisager un idéal d'école à la fois accueillante pour tous les enfants et adaptée à chacun. C'est une étape importante, en rupture avec le paradigme antérieur d'une école dont certains seulement auraient l'apanage comme le dit Charles Gardou (2012). Ce point de vue inclusif recueille l'assentiment des enseignants, notamment du premier degré (Mazereau, 2009 ; SNUipp-FSU, 2014). La difficulté est alors, pour chaque professionnel, de mettre en pratique ces principes pour contribuer à transformer l'école.

Enfin, dans ce contexte, le choix fait par le législateur et l'administration de l'éducation de maintenir, à côté des nouveaux dispositifs inclusifs, les structures ségrégatives rend l'environnement peu lisible. Le « millefeuille administratif » (Félix et coll., 2012) ainsi créé conforte l'idée que la scolarisation des enfants à besoins particuliers est une affaire de spécialistes.

Pour pallier ces difficultés et aller vers une école véritablement inclusive, nos travaux nous ont conduits à considérer plusieurs pistes de travail. L'une d'entre elles consiste à amener les professionnels à envisager la construction d'une école inclusive comme un processus sur le long terme dans lequel il existe un décalage entre les principes, l'idéal (Albero, 2010) et la réalité actuelle de beaucoup de terrains.

Une autre piste propose d'accompagner les familles pour les aider à monter et faire vivre, pour leur enfant, un projet scolaire correspondant à leurs attentes. Diverses expérimentations vont dans ce sens (Prisme⁹², assistants au projet de vie⁹³...).

91. Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale

92. Voir par exemple <http://trisomie21-france.org/base-documentaire/extranet/activites-federales/seminaire-de-travail/283-palette-ressources-pour-l-inclusion-socio-medecale-experimentale-prisme/file>

93. https://nexem.fr/app/uploads/2017/07/cp_nexem_apv_prix-ocirp_DV_4juill2017.pdf

Une troisième piste serait de former non seulement les enseignants, mais l'ensemble des personnels de l'école et des services d'accompagnement sur les orientations actuelles de l'école.

Enfin, une autre piste de travail concerne la simplification du « millefeuille » qui permettrait de mobiliser plus de moyens, matériels et humains, au service de l'école inclusive.

Rendre l'école accessible pour répondre aux besoins de tous les élèves

Depuis la loi du 11 février 2005, l'action politique, législative et réglementaire en faveur d'une école inclusive a rendu possible à un toujours plus grand nombre d'enfants avec handicap la fréquentation des écoles ordinaires (Rosenwald, 2017). Les moyens alloués, toujours plus importants, ont permis la création de postes d'auxiliaires de vie scolaire (AVS) et d'accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et de dispositifs spécialisés tels que les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) (voir par exemple un inventaire des ressources sur le portail Éduscol⁹⁴). Les dispositifs ainsi créés sont venus appuyer l'école « ordinaire » qui, elle, fait l'objet de textes de cadrage spécifiques (par exemple la loi du 8 juillet 2013⁹⁵).

Éléments d'analyse

Après 2005, contrairement à d'autres services comme les transports, l'école n'a pas été réformée structurellement pour devenir accessible, mais s'est vu adjoindre des moyens pour mettre en œuvre des aides de nature compensatoire, notamment des aides humaines comme les AVS, maintenant AESH.

En conséquence, les dispositifs d'accompagnement restent, pour une large part, des dispositifs compensatoires visant à permettre aux enfants d'accéder à une école qui n'est pas toujours faite pour eux. Ces dispositifs compensatoires ont toute leur pertinence pour nombre d'enfants qui n'ont pas de difficulté à suivre le curriculum tel qu'il est habituellement enseigné. Beaucoup d'enfants, en revanche, ont besoin que l'école s'adapte et les dispositifs compensatoires ne sont pas suffisants.

94. <http://eduscol.education.fr/pid23254/scolarisation-des-eleves-handicapes.html>

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

En effet, l'école se doit de répondre aux besoins de tous les élèves tout en conservant la forme d'organisation pédagogique qui est la sienne et qui passe par un enseignement collectif (Veyrunes et Durand, 2007). Pour l'école, la mise en accessibilité se pose principalement d'un point de vue pédagogique : il s'agit de faire en sorte que les contenus d'enseignement, l'organisation de la classe et de l'école correspondent aux besoins des élèves. En conséquence, plutôt que de séparer les enfants en fonction de l'étiologie de leurs problèmes, il semble préférable, comme l'a proposé la Grande-Bretagne depuis longtemps (Warnock, 1978), de penser l'action pédagogique en fonction des besoins particuliers (Benoit, 2003 ; Thomazet, 2012). Selon cette approche, l'identification du handicap (au sens de la déficience) n'est pas nécessaire d'un point de vue pédagogique. Il appartient cependant à l'école de mieux définir le concept de besoin.

Néanmoins, actuellement, la nécessité d'avoir un handicap *reconnu*, pour se voir ouvrir des droits à compensation, d'une part incite l'école à poursuivre les logiques tubulaires qui ont été les siennes pendant des décennies (Lafore, 2009) et d'autre part conduit à « médicaliser » certaines difficultés scolaires afin de disposer des aides estimées nécessaires.

Pistes de travail

Il s'agit maintenant de sortir des logiques tubulaires qui fractionnent les aides et les ressources, par exemple en réorganisant l'accompagnement à partir de la typologie établie par le *Warnock report* (1978) : besoins d'aménagements pour accéder aux enseignements, besoins d'aménagements dans les enseignements et enfin besoins pour répondre à des difficultés émotionnelles ou comportementales.

En lieu et place d'un métier devenu impossible, car soumis à des injonctions considérées comme paradoxales, il semble également nécessaire d'accompagner les professionnels pour les aider à faire les « pas de côtés », les déplacements qui vont leur redonner un sentiment de compétence. Mobiliser le concept de « besoin particulier » plutôt que de rechercher l'étiologie des problèmes est un de ces « pas de côté » qui permet aux enseignants d'agir efficacement dans le cadre scolaire, bien au-delà du « handicap », en direction de tous les élèves qui en ont besoin (Thomazet, 2012). En effet, la logique des « besoins particuliers » met l'école en responsabilité d'agir pour la réussite de tous les enfants. Cette responsabilité nécessite en conséquence de repenser la collaboration avec le secteur médical, sous la forme d'un véritable partenariat (Mérini, 1999) et non plus d'une dépendance.

Par ailleurs, enseigner la même chose à toute une classe quand certains enfants connaissent déjà les savoirs enseignés et d'autres n'ont pas les pré-requis pour les acquérir est une perte de temps pour les élèves concernés autant que pour le professeur. La formation, initiale et continue, doit permettre aux enseignants de concevoir la différenciation pédagogique comme un élément constitutif et systématique de leur enseignement pour tous les élèves. Ceci étant, la différenciation pédagogique au sein des classes a des limites, c'est donc l'organisation de l'école qu'il faut repenser, non pour récréer des filières spécialisées, mais pour mettre en place les dispositifs d'accompagnement (*priming*, groupes de besoins...) rendant possible la scolarité en milieu ordinaire des élèves les plus en difficulté. L'accessibilité pédagogique est à penser au-delà de l'enseignement, dans l'organisation de la classe, des affichages, l'écriture et la mise à disposition des manuels scolaires.

En résumé, l'école inclusive nécessite, bien au-delà de la classe, des transformations structurelles et organisationnelles. L'ajout de dispositifs compensatoires à une école inadaptée aux différences ne rendra pas l'école accessible.

Des partenariats pour permettre une réelle collaboration entre les enseignants, les professionnels du soin et de l'accompagnement et les familles

Tout comme le développement de l'école inclusive, le développement du partenariat est une injonction récurrente faite à l'école (Marcel et Piot, 2014). En tentant de passer d'une conception tubulaire et sectorielle à un fonctionnement transversal et de réseaux, l'action publique rend nécessaire la collaboration entre des acteurs dont l'action était autrefois indépendante (Thomazet et Mérini, 2014).

Mais cette collaboration entre professionnels de différents mondes n'a rien d'évident, elle suppose différentes conditions pour devenir un véritable partenariat (Mérini, 1999). La première d'entre elles est la réduction des asymétries entre acteurs dans un contexte où celles-ci sont constitutives de l'école. C'est le cas notamment de la surplombance qu'exerce l'école sur les familles. Mais d'autres asymétries sont révélées par la mise en place de l'école inclusive. C'est le cas par exemple des actions d'autorité du secteur médical sur l'école, qui ne sont pas nouvelles, mais, tant que les deux secteurs, enseignement et médecine, restaient dissociés, ne généraient que peu d'effet de surplombance. Enfin des asymétries se construisent avec la mise en place de l'école inclusive, notamment par le travail collaboratif qu'elle nécessite. Ainsi, il n'est pas rare que des réunions d'équipes pluridisciplinaires mettent

en difficulté des professionnels dont l'activité est maltraitée par des jugements normatifs empruntés à des cadres extrinsèques. Les acteurs vont tout à la fois subir et agir sur cette diversité d'asymétries ce qui va configurer chaque action d'accompagnement et la complexifier en raison des interdépendances qui vont se nouer entre légitimité, expertise et volonté (Thomazet et Mérini, 2018).

Éléments d'analyse

Le partenariat est avant tout pensé comme un dispositif institutionnel et administratif. Construire un partenariat d'acteurs (Mérini, 1999) au service de la résolution des problèmes est relativement nouveau et nécessite, tout comme l'école inclusive, une formation (Mérini et coll., 2014). La logique partenariale n'a de sens que si les dispositifs scolaires et surtout les professionnels de l'école agissent en tant que partenaires, donc contribuent, dans leur domaine d'expertise à trouver des solutions pour les élèves concernés. En d'autres termes, l'école ne peut attendre de ses « partenaires » qu'ils trouvent seuls dans l'école des réponses scolaires aux enfants « différents ».

Les élèves qui ne posent pas de problèmes particuliers à l'école sont, pour leur immense majorité, déjà présents à l'école. Les élèves qui nous occupent sont ceux qui sont encore majoritairement à la porte de l'école ou ceux qui, dans l'école, ne bénéficient pas pleinement des apprentissages. Ces élèves ont le plus souvent des besoins qui ne sont pas que scolaires : accompagnement éducatif, rééducatif, de soin, etc. Pour ces élèves, le partenariat est donc nécessaire afin d'apporter des réponses cohérentes entre les différents projets (de soin, d'éducation, etc.).

Pistes de travail

Comme le dit Corinne Mérini (1999), le partenariat ne se décrète pas, il est nécessaire de former les professionnels pour construire les conditions du partenariat. Cette formation, jugée nécessaire depuis longtemps (Décret sur la coopération, 2009), concerne tous les maillons de nos systèmes comme le soulignent les travaux conduits par le comité interministériel pour la modernisation de l'action publique (Cimap) dans son rapport sur la scolarisation des élèves en situation de handicap⁹⁶. De ce point de vue, la formation conjointe à destination des professionnels concourant à la scolarisation des élèves en situation de handicap (CNSA, 2016) semble une initiative qui pourrait être développée.

96. <http://www.modernisation.gouv.fr/sites/default/files/fichiers-attaches/3-enfantshandicaprapport.pdf>

Former les professionnels de l'école... et des spécialistes de l'accompagnement d'équipes

Un premier constat s'impose, dans l'éducation comme dans beaucoup d'autres domaines, la bonne volonté ne suffit pas et devenir professionnel suppose d'acquérir des gestes professionnels. Pour ne donner qu'un exemple dans le domaine de la difficulté scolaire, les chiffres des enquêtes PISA montrent qu'entre 2003 et 2012, les résultats de la France se dégradent malgré la prise de conscience pendant cette période de l'inéquité de notre système éducatif. Ainsi, les difficultés perdurent et s'accroissent malgré l'action des enseignants et autres acteurs de l'école (OCDE, 2014). La formation est jugée nécessaire par l'ensemble des spécialistes du domaine et des organismes internationaux, ce que souligne la conférence de consensus sur l'école inclusive organisé par le CNESCO (2016).

Éléments d'analyse

Une réelle formation prend du temps si l'on veut dépasser la simple information et permettre de véritables transformations des pratiques. Montrer l'idéal d'une école inclusive sans donner les moyens d'atteindre cet idéal relève plus d'une information que d'une formation.

Dans le domaine de la scolarisation, de l'école inclusive, de l'accompagnement des élèves à besoins particuliers, l'information est très présente et cette présence ne suffit pas à changer les pratiques. La formation relève, de notre point de vue, d'un processus d'accompagnement d'équipes qui parte des problèmes rencontrés par les professionnels et les aide à les dépasser (voir par exemple Ainscow et Howes, 2003 dans le domaine de l'école inclusive ; Ria et Leblanc, 2011 dans le domaine de la formation des enseignants).

Toutes les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) de France organisent une formation initiale sur l'école inclusive et les besoins particuliers. D'une durée de 15 à 40 heures pour les enseignants des 1^{er} et 2nd degrés, cette formation n'est pas minimaliste au regard de la durée totale de la formation professionnelle des enseignants le plus souvent concentrée sur l'année de M2. Dans ces formations, des pistes d'aménagement sont présentées pour répondre aux besoins des élèves dyslexiques comme pour l'ensemble des enfants présentant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages. Ces formations sont cependant peu intégrées aux autres enseignements dispensés en formation initiale (didactique, pédagogie). Par ailleurs, si un tel enseignement est souvent jugé comme prioritaire par les futurs professeurs, les urgences d'une formation courte amènent les étudiants à ne

pas réellement en intégrer les éléments dans leurs gestes professionnels (Lavoie et coll., 2013 ; Mazereau, 2009).

Pistes de travail

Intégrer la question des besoins particuliers aux enseignements ordinaires et donc à la formation ordinaire des professionnels est une nécessité si l'on ne veut pas que les « publics » à besoins particuliers ne restent marginalisés et que la transformation des pratiques soit envisagée en terme de compensation plutôt que d'accessibilité.

La formation des enseignants c'est aussi la formation continue et cette dernière serait largement à développer que ce soit pour les enseignants, les cadres et les autres professionnels de l'école. La formation continue sous la forme actuelle est extrêmement coûteuse et peu efficace. Une évolution vers l'accompagnement d'équipes avec des professionnels de terrain formés à cet accompagnement semble une piste prometteuse. Dans cette optique, la réforme de la formation des enseignants spécialisés est une opportunité pour développer des missions de personnes ressources et de formateurs de terrain (décret du 10 février 2017⁹⁷).

Nous concluons en pointant la nécessité d'un développement et d'une coordination des recherches dans le domaine de l'école inclusive et du partenariat afin d'aider les enseignants à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien.

RÉFÉRENCES

Ainscow M, Howes A. *Effective networking for inclusive development in schools: learning between communities of practice*. Paper presented at the International conference on school effectiveness and school improvement. Sydney, Australia, 2003.

Albero B. De l'idéal au vécu : Le dispositif confronté à ses pratiques. In : Albero B, Poteaux N (dir). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme, 2010 : 67-94.

Béguin P. Mondes, monde commun et versions des mondes. *Bull Psychol* 2004 ; 57 : 45-8.

97. Décret n° 2017-169 du 10 février 2017 relatif au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée

Bélanger N, Duchesne H. *Des écoles en mouvement : inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa : University of Ottawa Press, 2010.

Bélanger J, Thomazet S, Mérini C. Agir ensemble et lois France-Québec. *Éducation et Formation* 2013 ; e-300 : 39-51.

Benoit H. Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation* 2003 ; 22 : 81-8.

Biklen G, Bogdan R, Ferguson D, et al. *Achieving the complete school: effective strategies for mainstreaming*. New York : Teachers College Press, 1985.

Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA). *Un nouveau partenariat inter-institutionnel en faveur de la scolarisation des élèves en situation de handicap*. 2016. Consulté le 1^{er} avril 2019 sur la page <http://www.cnsa.fr/actualites-agenda/actualites/un-nouveau-partenariat-inter-institutionnel-en-faveur-de-la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap>.

Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco). *Préconisations pour une école inclusive*. Paris : Cnesco, 2016.

Félix C, Saujat F, Combes C. Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. *Recherches en Éducation* 2012 ; hors série n° 4 : 19-30.

Gardou C. *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Érès, 2012.

Lafore R. Le travail social à l'épreuve d'un environnement institutionnel en recomposition. *Informations Sociales* 2009 ; 2 : 14-22.

Lavoie G, Feuilladiou S, Thomazet S, et al. Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap* 2013 ; 7 : 93-101.

Marcel JF, Piot T. Le travail collectif des enseignants en question(s). *Questions Vives* 2014 ; 21. Consulté le 1^{er} avril 2019 sur la page <https://journals.openedition.org/questionsvives/1524>.

Massé L, Bégin JY, Couture C, et al. Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et Francophonie* 2015 ; 43 : 179-200.

Mazereau P. La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : État des lieux et questionnements. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle* 2009 ; 42 : 13-32.

McLeskey J, Waldron NL. Responses to questions teachers and administrators frequently ask about inclusive school programs. *The Phi Delta Kappan* 1996 ; 78 : 150-6.

Mérini C. *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application* (2006, 2^e ed). Paris : L'Harmattan, 1999.

Mérini C, Thomazet S, Gaime E. Co-construire des habiletés partenariales pour la prise en compte des besoins particuliers des élèves chez des enseignants novices. In : Portelance L, Martineau S, Mukamurera J (dir). *Favoriser le développement et la persévérance professionnels des enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2014.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). *Principaux résultats de l'Enquête Pisa 2012*. Paris : OCDE, 2014.

Ramel S, Bonvin P. D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée* 2014 ; 2 : 6-12.

Ria L, Leblanc S. Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités* 2011 ; 8 : 150-72.

Rosenwald F (dir). *Repères et références statistiques 2017 sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2017.

Skrtric TM. The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review* 1991 ; 61 : 148-206.

Skrtric TM, Clark FL, Bolland KA. Free and appropriate education for all teachers in the least restrictive environment. *Education Unlimited* 1981 ; 3 : 54-6.

SNUipp-FSU. *Pour que l'inclusion fasse école*. 2014. Consulté le 1^{er} avril 2019 sur la page <http://www.snuipp.fr/pour-que-l-inclusion-fasse-ecole>.

Thomazet S. L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation* 2008 ; 34 : 123-39.

Thomazet S. From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education* 2009 ; 13 : 553-63.

Thomazet S. Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le Français Aujourd'hui* 2012 ; 177 : 11-7.

Thomazet S, Mérini C. Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives* 2014 ; 21. Consulté le 1^{er} avril 2019 sur la page <https://journals.openedition.org/questionsvives/1509>.

Thomazet S, Mérini C. Analyse des asymétries du travail collectif dans un contexte d'école inclusive. *Revue Transverse* 2018 ; thématique « Interactions et dynamiques des asymétries » : 23-40.

Thomazet S, Mérini C, Gaime E. Travailler ensemble au service de tous les élèves. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation* 2014 ; 65 : 69-80.

Veyrunes P, Durand M. *Concevoir des contenus de formations des enseignants à partir de l'analyse du système d'activité en classe*. Strasbourg : Actualité de la recherche en éducation et en formation, 2007.

Warnock HM. *Special educational needs. Report of the Committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London : Her Majesty's Stationery Office, 1978.