
Édito - Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap

Sylviane Feuilladiou, Anne Gombert et Teresa Assude



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6724>

DOI : 10.4000/ree.6724

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2015

Référence électronique

Sylviane Feuilladiou, Anne Gombert et Teresa Assude, « Édito - Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap », *Recherches en éducation* [En ligne], 23 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 10 novembre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6724> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6724>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap

Sylviane Feuilladieu, Anne Gombert & Teresa Assude

Édito

Les articles de ce numéro apportent une contribution à la connaissance des appuis et obstacles aux apprentissages scolaires d'élèves *en situation de handicap*, mettant en lien leur progression et les contextes de travail (au sens large du terme : contextes pédagogiques, didactiques, structurels...). Ces élèves sont catégorisés ainsi au niveau institutionnel, lorsque leurs difficultés d'apprendre sont associées à un handicap dont l'ancrage médical est reconnu par la Maison départementale des personnes handicapées, et que l'École arrive difficilement à inclure dans son fonctionnement ordinaire (Plaisance, 2009).

Après avoir rappelé l'évolution des pratiques enseignantes liée à la politique scolaire inclusive impulsée en France depuis 2005, la présentation des articles retenus pour ce numéro montrera en quoi ces études témoignent d'une nouvelle étape dans cette évolution. Les expériences de scolarisation menées avec ces élèves conduisent les enseignants vers la mise en place d'aménagements pédagogiques et/ou didactiques, qui ne contournent pas les difficultés, mais s'y confrontent et les amoindrissent. Toutefois, si la présence physique de ces élèves dans les établissements ordinaires et les adaptations à leur diversité d'apprendre sont essentielles, elles restent insuffisantes. Il semble que seule une inclusion combinant les dimensions sociales et épistémiques, peut réellement aller dans le sens impulsé par la loi de février 2005.

1. En marche vers l'accessibilité personnelle aux savoirs

■ Une accessibilité fragmentaire

La loi de 2005 *pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, et la politique scolaire inclusive qu'elle implique, ont entraîné un changement quantitatif notable. En 2004, 96 396 élèves en situation de handicap étaient accueillis dans le premier degré à l'école ordinaire en classe spécialisée ou en classe ordinaire, ils étaient 141 565 en 2013 soit 1,5 fois plus nombreux ; dans le second degré ils étaient 37 442 en 2004 et 97 595 en 2013 soit 2,6 fois plus nombreux (MEN, 2015). Il reste pourtant à faire advenir un changement qualitatif encore très insuffisant, notamment en ce qui concerne le partenariat entre les différents intervenants (famille, milieu éducatif, socio-éducatif ou sanitaire), la gestion des comportements et des écarts d'apprentissage, l'étayage humain et technique des élèves et des enseignants (Campion & Debré, 2012). Le leitmotiv des enseignants interrogés dans les enquêtes est d'être démunis face à la scolarisation de ces élèves dans leur classe, aussi bien aux niveaux humain, pédagogique et didactique, n'étant pas réellement formés pour enseigner à des élèves qui apprennent autrement (Dorison & Lewi-Dumont, 2011 ; IPSOS-UNAPEI, 2008).

Toutefois, les pratiques des enseignants évoluent, y compris chez ceux non formés. Certains enseignants ordinaires modifient souvent leurs manières de faire cours quand ils scolarisent un élève reconnu en situation de handicap dans leur classe (Faure-Brac, Gombert, Roussey, 2012 ; Gombert, Feuilladieu, Gilles, Roussey, 2008). Par exemple, les aides pédagogiques mises en place relèvent à la fois de gestes spécifiques et génériques (Dunand & Feuilladieu, 2014 ; Gombert & Guedj, 2011). Diffusées à d'autres élèves de la classe n'étant pas en situation de handicap mais répondant aux mêmes besoins éducatifs et développées à partir des routines professionnelles qu'elles rendent plus efficaces, ces aides ne constituent pas seulement quelques outils de plus. Elles constituent aussi une évolution du métier, par l'orchestration spécifique innovante de dispositions pratiques génériques, utile à tous (Feuilladieu & Dunand, 2015). Les aides évoquées et mises en place par les enseignants permettent aux élèves en situation de handicap de réaliser les tâches scolaires et de s'emparer des contenus. Néanmoins, les résultats des différentes enquêtes soulèvent deux questions. D'une part, l'accessibilité à la tâche n'implique pas forcément l'accessibilité aux savoirs, le lien entre la tâche et le savoir visé pouvant être inexistant (tâches non robustes) ou rendu insignifiant lors de la simplification de la tâche. D'autre part, les aides déployées pallient souvent les difficultés à exécuter un type de tâche ou à mettre en œuvre certaines fonctions cognitives (attention ou mémorisation par exemple), plus qu'elles ne permettent de les dépasser ou de les développer. C'est le cas lorsqu'une dictée à trous remplace une dictée, diminuant la quantité d'écriture pour un élève diagnostiqué « dyslexique sévère », mais ne renforçant pas la capacité à écrire.

■ ***Vers une accessibilité plus complète***

Les articles de ce numéro présentent des méthodes, des aides, des dispositifs, concourant au développement des capacités cognitives et des compétences disciplinaires des élèves en situation de handicap. Alors même que les expériences relatées sont plus nombreuses en enseignement spécialisé qu'en enseignement ordinaire, elles font état d'un chemin d'accessibilité représentatif de pratiques inclusives. Benoît (2012) décrit trois transitions notionnelles pour penser les pratiques inclusives. La première est de passer d'une vision des élèves en situation de handicap fondée sur la différence, à une vision fondée sur la singularité. Cela amène à ne plus considérer l'hétérogénéité des élèves les uns par rapport aux autres pour préparer les aides pédagogiques, mais à considérer l'hétérogénéité des compétences de chaque élève. Ainsi se dégagent des profils individuels de compétences, et à travers eux des difficultés et potentialités communes aux élèves, qu'ils soient ou non en situation de handicap, ou qu'ils aient été ou non diagnostiqués dans une même catégorie de troubles. La deuxième transition notionnelle est de passer d'une logique axée sur la déficience, à une logique axée sur le fonctionnement. Il s'agit de présenter les élèves en situation de handicap à partir de leur mode de perception du monde, et non plus à partir de leurs déficits. Ainsi, leur fonctionnement (cognitif, psychique...) devient l'appui des apprentissages, et non plus l'obstacle. La troisième transition est de passer d'une pédagogie basée sur le trouble, à une pédagogie basée sur le besoin. L'élaboration des aides découle de l'observation et de l'identification des conditions d'apprentissage favorables à l'élève, et non plus du diagnostic médical qui définirait *a priori* un type d'aides. La connaissance de ce diagnostic pourrait intervenir ensuite, afin d'affiner et d'ajuster les étayages.

Les études exposées dans ce numéro procèdent de ce raisonnement. Elles partent de la désignation institutionnelle des élèves eu égard à leur problème de santé (tel que diagnostiqué par la médecine, reconnu par l'administration et catégorisé par la société), pour montrer de quelle manière les professionnels modulent les conditions d'apprentissage afin de mettre ces élèves en situation capacitante et non handicapante. Elles s'appuient sur leurs particularités dans le but de les en émanciper et non de les y cantonner, en évitant de trop palier leurs difficultés, ce qui pourrait induire de ne pas dépasser celles-ci. Ces études posent sur ces élèves dits déficients intellectuels, sourds, avec autisme, ou dyspraxiques, un regard ni déficitaire, ni réducteur. Qu'il s'agisse de techniques de remédiation cognitive (article de Roland & Haelewyck), de configuration d'outils numériques (article de Dascalu & Garnier), de richesse interactive et linguistique (article de Tominska-Conte), d'ouverture culturelle au monde (article de Salles & Savournin), d'accès à la compréhension littéraire (article de Cèbe & Lévyte), ou à la construction géométrique (article de Petitfour), les pratiques qui sont exposées désinsularisent ces élèves en développant leurs capacités d'accès au patrimoine scolaire et social commun (Gardou, 2012). Même si les contextes de travail, pour la plupart spécialisés, offrent des conditions privilégiées en

termes de nombre d'élèves par classe, d'équipement matériel adapté, ou d'enseignants formés, les pratiques décrites portent à réfléchir sur les aménagements possibles en classe ordinaire. La mise en place d'ateliers décloisonnés, de groupes de besoins dans le cadre d'une différenciation pédagogique, ou d'adaptations pédagogiques étayées par l'auxiliaire de vie scolaire en sont quelques exemples. L'une de ces études s'inscrit d'ailleurs en classe ordinaire (article de Petitfour) et montre que le tryptique singularité-fonctionnement-besoin est envisageable dans ce contexte.

2. Des exemples de pratiques et de progrès d'élèves

Tous les articles de ce numéro présentent en effet des dispositifs pédagogiques et/ou didactiques en lien avec les apprentissages des élèves, à partir d'une réponse à leurs besoins fondée sur leur fonctionnement cognitif ou socio-affectif (et non sur leur trouble). Trois d'entre eux portent sur la prise en compte du besoin par un cadre générique de travail scolaire, que ce soit à travers l'étayage de la capacité à *l'autorégulation cognitive*, la prise en compte du *profil cognitif*, ou du *niveau de langage* des élèves. Trois autres témoignent de dispositifs mettant en travail les compétences cognitives (symbolisation, créativité, inférence, compétences visuo-spatiales...) dans des objets de savoirs scolaires et disciplinaires : ces dispositifs sont donc résolument didactiques, qu'il s'agisse de l'enseignement *artistique*, de la *lecture de texte narratif* à haut niveau inférentiel, ou de reproduction de *figures géométriques*. Quelles évolutions d'apprentissage constate-t-on chez les élèves, dans le cadre de ces dispositifs ?

■ Un travail générique

L'article de Virginie Roland et Marie-Claire Haelewyck décrit un programme de remédiation cognitive auprès d'enfants de dix à treize ans présentant une déficience intellectuelle modérée, scolarisés dans l'enseignement spécialisé. Ce programme s'appuie sur un protocole expérimental visant à développer les capacités autorégulatrices, afin de les amener « à prendre progressivement conscience de leurs ressources, de leurs stratégies et de leurs dispositions à apprendre ». Les résultats sont particulièrement prometteurs quant à la perception globale d'une situation, l'identification des objectifs, l'observation et l'attention conjointe, notamment chez les enfants présentant un syndrome de Down. Ces compétences sont nécessaires à la compréhension d'un texte ou à la résolution d'un problème par exemple.

L'article de Camelia-Mihaela Dascalu et Philippe Garnier propose l'adaptation d'un outil numérique aux profils cognitifs d'élèves de sept à neuf ans scolarisés en classe spécialisée « autisme » et à la pratique pédagogique de leurs enseignants. L'outil est retravaillé au service d'une pédagogie tenant compte des besoins de l'élève constatés en classe, afin d'affiner les premiers paramétrages conçus à partir d'une situation générique de travail et d'enfants. L'outil répond ainsi à un style cognitif particulier, et non à l'autisme considéré comme un trouble. Son usage intégré à la pratique est sans cesse réajusté. Ainsi, il sert de support non pas à la tâche mais à la progression des capacités (de catégorisation d'objets par exemple), pouvant être employé avec d'autres élèves présentant un même style cognitif, quel que soit le trouble.

L'article d'Edyta Tominska-Conte présente une situation de lecture interactive d'album en classe spécialisée bilingue, en co-intervention d'enseignants, avec des élèves sourds de six et sept ans. L'un intervient en langue parlée, l'autre en langue des signes. L'interaction permanente entre les deux enseignants et les élèves déterminent une zone de compréhension partagée, permettant la clarification et l'explicitation des objets d'apprentissage et d'enseignement. Ce contexte de travail pas-à-pas où chaque langue prend le relais de l'autre lorsqu'elle n'est plus signifiante, de manière complémentaire ou simultanée, fait progresser les compétences langagières narratives et lexicales des élèves, en accompagnant la progression didactique de l'élève.

■ **Un travail plus spécifique au niveau disciplinaire**

L'article de Céline Salles et Florence Savournin expose l'étude d'un parcours artistique et culturel mis en place avec des enfants de six et neuf ans présentant une déficience intellectuelle, scolarisés en institut médico-éducatif. Il s'agit à la fois de solliciter la curiosité et la sensation par la pratique artistique, mais aussi de représenter et symboliser le réel, verbaliser pour justifier ses choix, ainsi que rencontrer des œuvres et des biographies d'artistes (dans lesquelles parfois les élèves vont se reconnaître pour partie). Appuyé par de nombreux étayages et inscrit dans la durée, ce parcours entraîne une évolution du rapport au savoir et au monde des élèves, leur permettant de se positionner davantage et de rentrer dans l'apprendre.

L'article de Sylvie Cèbe et Florence Lévitte décrit un dispositif visant à développer les compétences de compréhension de texte chez des élèves de sept à neuf ans présentant une déficience intellectuelle, en classe spécialisée. Le travail spécifique proposé sur les inférences, l'implicite narratif, les états mentaux des personnages, ont enseigné à ces élèves des stratégies cognitives ayant des effets positifs sur des apprentissages langagiers réputés déficitaires chez ce type d'élèves (comprendre un texte long, mémoriser les événements principaux et les raconter). Des modalités pédagogiques multimodales, explicites et collectives ont offert un contexte facilitateur à ce travail.

L'article d'Édith Petitfour porte sur les aides pédagogiques d'accès à la construction de figures géométriques avec des élèves présentant une dyspraxie visuo-spatiale, scolarisés en classes de CM2 (cours moyen deuxième année) et sixième ordinaires. Les difficultés de ces élèves dans ce domaine sont nombreuses, notamment dans le tracé et la perception des figures. Contrairement à beaucoup d'études, l'expérience menée ne fournit pas de logiciel palliant ces difficultés et autorisant ces élèves à tracer en contournant les épreuves gestuelles. Les aides pédagogiques proposées étayaient le tracé papier-crayon pour le rendre possible à travers un langage technique géométrique, et ouvrent ainsi l'accès à l'appréhension conceptuelle de certaines notions (la droite par exemple en reliant deux points avec la règle). La combinaison des aides manipulatoires et organisationnelles, en soutien des capacités de raisonnement de l'élève, est une condition d'efficacité des aides et de progression des connaissances géométriques.

■ **Une double exigence**

Ainsi, tous ces articles prennent au mot la notion d'éducabilité cognitive (Paour, 2010). Ils montrent la faisabilité et l'efficacité d'une exigence maintenue des objectifs disciplinaires et transversaux. Les adaptations mises en place ne contournent pas les difficultés des élèves mais les affrontent et les amoindrissent. Autrement dit, la logique de l'accessibilité (travailler sur les obstacles à l'apprentissage), prévaut ici dans les gestes d'enseignement sur celle de compensation (compenser les obstacles, faire à la place de, évincer l'activité posant problème). Parce que rattachées aux fonctions cognitives ou praxiques altérées par la déficience ou le trouble, les difficultés des élèves sont souvent perçues dans la logique de compensation comme un déficit qu'il est très ardu, illusoire, voire impossible, de travailler. Ainsi, beaucoup d'enseignants évitent d'enseigner les compétences liées à ces fonctions, ce qui a pour effet de les faire stagner ou régresser, au lieu de les développer. Les situations et supports pédagogiques proposés déchargent les élèves de certaines procédures : cela les amène à réaliser les exercices et à progresser de manière globale (ce qui est déjà bénéfique), mais pas à travailler ce qui chez eux nécessite d'être surentraîné. Les perceptions du handicap et du modèle compensatoire dominant n'expliquent pas tout. L'application des programmes et des évaluations nationales n'autorise pas toujours l'étirement du temps didactique et l'assouplissement de la norme scolaire que demande un tel travail en milieu ordinaire. Néanmoins, les expériences rapportées dans ce numéro sont prometteuses et laissent augurer la possibilité d'explorer la voie de l'accessibilité.

L'exigence commune à ces études est double : celle d'enseigner et celle d'apprendre. Car pour que l'élève puisse apprendre, l'enseignant doit pouvoir enseigner. Cela paraît tautologique et pourtant, les didacticiens et les sociologues qui analysent les difficultés scolaires montrent à quel point cette relation n'est pas simple. Quand les élèves sont en difficulté, les enseignants le sont aussi (Feuilladiéu & Tambone, 2014). C'est la double facette d'une même réalité. De plus, cette

exigence doit nécessairement articuler les aspects pédagogiques et didactiques, de manière à activer conjointement *comment* apprendre et *quoi* apprendre. On ne peut pas apprendre à nager si on n'a pas accès à la piscine, mais on ne peut pas non plus apprendre à nager si on accède à l'eau sans bouée lorsqu'on n'a pas pied. Le dernier article du numéro (article de Lansade) prolonge la réflexion en resituant les conditions d'apprentissages scolaires dans le contexte institutionnel d'un établissement, montrant que la scolarisation des élèves en situation de handicap requiert en fait une triple exigence.

3. Le défi d'une accessibilité partagée et collective aux savoirs

■ Une triple exigence

L'article de Godefroy Lansade relate l'expérience scolaire d'inclusion en classe ordinaire d'élèves de lycée professionnel, en partie scolarisés dans l'unité spécialisée de l'établissement accueillant des adolescents présentant des troubles des fonctions cognitives. Le discours des élèves et de leurs adultes référents est clair : l'inclusion physique n'implique pas une inclusion sociale et/ou épistémique. À la fois internes et externes à ces classes ordinaires de CAP (certificat d'aptitude professionnelle), présents et absents, ils n'arrivent ni à s'y insérer en tant qu'élèves dans le groupe, ni à y développer pleinement les apprentissages appropriés à la préparation de l'examen. De plus, stigmatisés par leur appartenance à l'unité spécialisée et leurs comportements parfois différents en récréation, leur inclusion génère dans les faits une certaine incompréhension et un certain évitement chez les autres élèves, en même temps qu'un sentiment d'exclusion chez eux.

Le contexte social d'inclusion est donc tout aussi essentiel que les conditions épistémiques d'apprentissage, dans l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap. Il est donc indispensable d'articuler ces trois dimensions (physiques, sociales et épistémiques) pour que les pratiques qui se veulent inclusives, ne se révèlent pas être un leurre institutionnel et sociétal. Les dispositifs pédagogiques et didactiques doivent être élaborés pour l'élève en tenant compte à la fois de ses caractéristiques individuelles, de la dimension collective du groupe classe, et de la dimension socialisante en classe et dans l'établissement. Les pratiques inclusives ne relèvent pas d'un préceptorat délégué à l'auxiliaire de vie scolaire ou à des fiches de travail en autonomie, mais d'un *apprendre ensemble* mêlant instruction et socialisation.

■ Prendre la place d'élève

À ce sujet, des travaux en didactique (Assude, Pérez, Suau, Tambone, 2015 ; Assude, Pérez, Suau, Tambone, Vérillon, 2014) ont mis en évidence un certain nombre de conditions d'accessibilité aux savoirs permettant à l'élève de prendre sa place d'élève vis-à-vis de la tâche et du savoir, dans le groupe, et dans l'institution scolaire, l'autorisant à s'instruire dans le collectif classe. La robustesse des situations et des tâches proposées aux élèves apparaît comme l'une de ces conditions. Les formes d'étude sont aussi une de ces conditions, par exemple le travail en groupe. Mais ces conditions ne sont pas suffisantes en tant que telles, pour qu'un élève en situation de handicap puisse avoir accès au savoir. La classe, la situation d'enseignement et d'apprentissage sont des lieux où tous les élèves apprennent à vivre en commun dans le respect d'un certain nombre de règles, mais aussi en prenant une place : celle d'élève qui a affaire avec les savoirs. Or ces travaux montrent que ce n'est pas parce que tel élève est dans la classe ou qu'il travaille en groupe, qu'il arrive à occuper cette position. Ce qui ressort comme essentiel, est qu'il puisse prendre sa place d'élève, soit par les rôles qu'il peut assumer dans l'accomplissement des tâches, soit par les rôles que les autres élèves ou même l'enseignant ne l'empêchent pas de jouer. C'est ainsi une accessibilité collective et partagée où tous et chacun peuvent assumer des rôles dans le système symbolique des tâches qui leur permet d'accéder aux savoirs. Ces rôles ne sont pas forcément les mêmes pour tous, mais ce qui semble important est que chacun puisse prendre une place d'élève qui ait de la valeur pour lui, pour les autres élèves, et pour l'enseignant. C'est à ces conditions que peut se penser et se mettre en place une socialisation instruisante, instruction socialisée, base d'une émancipation à la fois individuelle et collective.

Conclusion

« Einstein avait ces bons mots : “tout le monde est un génie. Mais, si vous jugez un poisson sur ses capacités à grimper à un arbre, il passera sa vie à croire qu’il est stupide.” Dès que l’on mise sur les possibles, que l’on offre un étayage, quelle que soit la virtuosité physique ou intellectuelle de la personne, on lève nombre d’empêchements et on ouvre l’avenir. On se place sur le terrain non pas du manque mais de la liberté offerte de *se produire* : que tout ce que la personne peut réaliser soit réalisé, en valorisant ses propres ressources ou solutions et en mettant à sa disposition les aides nécessaires. Pour se sentir existant, chacun a besoin d’une reconnaissance de sa puissance d’agir, que Spinoza dénommait *potentia*, c’est-à-dire maîtrise et plénitude intérieures. Il la distinguait de la *potestas*, le pouvoir extérieur et la force d’intervention sur les autres. » (Gardou, 2012, p.105)

Les articles de ce numéro constituent des exemples de cette approche inclusive, en installant les aides nécessaires à développer la puissance d’agir des élèves en situation de handicap, et ainsi en reconnaissant leur capacité de faire et d’être. Ils montrent un aperçu de pratiques concrètes participant au développement des *capabilités* de ces élèves. Cette notion vise une accessibilité combinant l’accès aux ressources (liberté opportunité) et le choix ou non, par la personne en situation de handicap, d’utiliser ces ressources (liberté processus) (Bonvin & Rosenstein, 2015, en référence aux travaux de Amartya Sen). Elle vise la citoyenneté et la participation sociale effectives, où la justice sociale s’exerce à travers la relation entre les ressources offertes et les possibilités de s’en emparer concrètement. Dans ce cadre, les politiques d’aide aux personnes en situation de handicap ambitionnent de transformer les libertés formelles (inscrites en droit mais pas forcément effectives, le droit de s’instruire et de se socialiser à l’école ordinaire par exemple) en libertés réelles (que l’élève en situation de handicap progresse effectivement dans ses apprentissages, évolue avec les autres élèves et soit considéré comme les autres). Pour cela il est important d’agir sur trois facteurs de conversion. En premier lieu, il s’agit d’intervenir sur les facteurs de conversion individuels, notamment au niveau de l’éducation et de la formation pour accroître les compétences et les possibilités de trouver un emploi. Deuxièmement il s’agit d’intervenir sur les facteurs sociaux, par exemple en augmentant la quantité et la qualité des emplois accessibles. Troisièmement, il s’agit d’intervenir sur les facteurs environnementaux, principalement au niveau de l’accessibilité des bâtis et de l’espace public. Les articles de ce numéro relèvent de l’action au niveau des facteurs de conversion individuels.

Comme énoncé plus haut, la difficulté pour beaucoup d’enseignants des classes ordinaires est de concilier la mise en place de ces aides avec le temps didactique imposé par les programmes. Cela soulève le paradoxe d’un système éducatif démocratique et inégalitaire, coincé entre sélectivité et progression de tous. La formation initiale des enseignants forme principalement à enseigner à l’élève moyen. Or, enseigner à l’élève moyen, celui qui fait norme et réussit aux évaluations, ne permet pas d’enseigner à tous, comme l’attestent les statistiques nationales et internationales sur la maîtrise des compétences de base en littéracie et mathématiques (MEN, 2015). Notre postulat est qu’à l’inverse, enseigner à tous les élèves n’empêche pas d’enseigner à l’élève moyen. Une analyse sociologique des résultats des enquêtes internationales PISA de l’OCDE montre que l’efficacité et l’équité des systèmes éducatifs s’ajustent (Baudelot & Establet, 2009). Les Écoles d’excellence sont souvent des Écoles de masse : celles qui comptent beaucoup de bons élèves, comptabilisent moins d’élèves en grande difficulté et moins d’inégalités sociales (comme en Finlande par exemple). Les Écoles de masse ne sont pas pour autant toutes des Écoles d’excellence, dans le sens où un système éducatif peut faire réussir les meilleurs tout en ne faisant pas bien réussir les moins performants (comme en France par exemple). En termes de formation, il serait bénéfique de poser et penser les pratiques d’adaptation et d’inclusion au cœur des pratiques enseignantes ordinaires, et non l’inverse. Il ne s’agit pas de rajouter quelques heures sur la diversité des publics comme c’est actuellement le cas. Il s’agit de penser les aides spécifiques intégrées aux gestes de base du métier, selon le degré de spécificité-généricité de ces aides, et non pas de les adjoindre comme de simples additifs techniques. La scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap implique un changement des usages et des normes. La logique institutionnelle, au niveau des prescriptions et

des formations, pense ce changement dans la rupture. Les recherches menées dans le cadre du réseau OPHRIS (Observatoire des pratiques sur le handicap : recherche et intervention scolaire), associant des approches en didactique, psychologie cognitive, sociologie et philosophie de l'éducation, montrent qu'il serait au contraire heuristique de penser ce changement dans la continuité (Assude, Feuilladiéu, Pérez, Suau, Tambone, Vérillon, 2013).

Sylviane Feuilladiéu

Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF)
Université d'Aix-Marseille

Anne Gombert

Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Émotion (PsyCLÉ)
Université d'Aix-Marseille

Teresa Assude

Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF)
Université d'Aix-Marseille

Bibliographie

ASSUDE T., PEREZ, J.-M., SUAUI, G., TAMBONE, J., VERILLON A. (2014), « Accessibilité didactique et dynamique topogénétique », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°34, volume 1, p.33-57.

ASSUDE T., PEREZ, J.-M., SUAUI, G., TAMBONE, J. (2015), « Conditions d'accessibilité aux savoirs », *Accessibilité et handicap*, J. Zaffran (dir.), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p.209-224.

ASSUDE T., FEUILLADIEU S., PEREZ J.-M., SUAUI G., TAMBONE J., VERILLON A. (2013), *Rapport de l'Observatoire des Pratiques sur le Handicap : Recherche et Intervention Scolaire*, remis à la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie, DREES, MiRE.

BAUDELOT C. & ESTABLET R. (2009), *L'élitisme républicain*, Paris, Seuil.

BENOIT H. (2012), « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes d'une collaboration », *La nouvelle revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°57.

BONVIN J.-M. & ROSENSTEIN E. (2015), « L'accessibilité au prisme des capacités », *Accessibilité et handicap*, J. Zaffran (dir.), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p.27-48.

CAMPION C.-L. & DEBRE I. (2012), *Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, Paris, Sénat, Session extraordinaire de 2011-2012, n°635.

DORISON C. & LEWI-DUMONT N. (2011), « La formation de tous les enseignants à la diversité », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°55.

DUNAND C. & FEUILLADIEU S. (2014), « Les aides pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers : pratiques génériques ou spécifiques ? », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°65, p.113-126.

FAURE-BRAC C., GOMBERT A. & ROUSSEY J.Y. (2012), « Les enseignants de secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit », *Le Français aujourd'hui*, n°177, p.56-65.

FEUILLADIEU S. & DUNAND C. (2015, accepté), « Des situations d'enseignement spécifique au service de tous ? », *L'école dite inclusive ? Injonctions, conceptions et pratiques effectives*, G. Pelgrims & J.-M. Perez (dir.), Bruxelles, De Boeck.

FEUILLADIEU S. & TAMBONE J. (2014), « La demande d'aide spécialisée des enseignants ordinaires du premier degré auprès des RASED », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°66, p.161-170.

GARDOU C. (2012), *La société inclusive, parlons-en !*, Toulouse, Erès.

GOMBERT A. & GUEDJ D. (2011), « L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap en classe ordinaire ? », *Travail et Formation en Éducation*, n°8.

GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILLES P.Y. & ROUSSEY J.Y. (2008), « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves », *Revue Française de Pédagogie*, n°164, p.123-138.

IPSOS - UNAPEI (2008), *Une majorité d'enseignants se dit prête à accueillir les enfants handicapés mentaux à l'école*, <http://www.ipsos.fr/decrypter-societe/2008-08-25-majorite-d-enseignants-se-dit-prete-accueillir-enfants-handicapes-mentaux-l-ecole>, consulté le 31 mars 2015.

LOI n° 2005-102 du 11 février (2005), *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, Paris, Journal Officiel n°36 du 12 février 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015), *L'évaluation globale du système éducatif*, <http://www.education.gouv.fr/cid265/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif.html>, consulté le 31 mars 2015.

PAOUR J.-L. (2010), *Une conception constructiviste du retard mental : intervenir pour comprendre, comprendre pour intervenir*, Saarbrücken, Éditions Universitaires Européennes.

PLAISANCE E. (2009), *Autrement capables, école, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, Paris, Autrement.