

Sommaire

PROJET de COLLOQUE 2016 du CERFOP	2
PROGRAMME	3
PROBLEMATIQUE	4
PRESENTATION DES INTERVENTIONS.....	12
TEXTES OFFICIELS de REFERENCE	17
EXTRAITS SIGNIFICATIFS des TEXTES OFFICIELS	18
RELATIONS de la SEGPA avec le COLLEGE pour ses ELEVES (1990-2015)	21
POLITIQUE d'INCLUSION des ELEVES (extraits)	23
DOCUMENTS	25
BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE	27

PROJET de COLLOQUE 2016 du CERFOP :
Conceptions et pratiques d'inclusion des élèves
des enseignements adaptés du 2° degré

Lieu : EREA /LEA « Alexandre Dumas », 29 bis rue de Cronstadt. Paris XVIe.

Date : mercredi 25 mai 2016.

Objectifs :

- Clarifier le concept d'inclusion,
- Apprécier les implications de l'inclusion dans le champ éducatif,
- Inventorier différentes interprétations de l'inclusion scolaire,
- Reconnaître les modalités institutionnelles et pédagogiques de cette inclusion,
- Identifier les caractéristiques principales d'une pédagogie inclusive,
- Analyser les formes d'inclusion praticables par les EGPA,
- Relater des exemples probants d'inclusion d'élèves et/ou d'expériences d'inclusion,
- Préciser les conditions à réunir pour une inclusion d'élèves en situation de grande difficulté ou en situation de handicap,
- Discerner les principaux obstacles et résistances à la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive,
- Indiquer les coopérations propices à une éducation inclusive.

Contenus :

- L'inclusion : notion ou concept ?
- L'option d'inclusion dans le système éducatif,
- Déclinaison des interprétations de l'inclusion scolaire,
- Modalités de mise en œuvre de l'inclusion scolaire,
- Traits principaux d'une pédagogie inclusive,
- Formes d'inclusion dans les EGPA,
- Expériences d'inclusion d'élèves en situation de grande difficulté ou de handicap,
- Conditions institutionnelles des pratiques d'inclusion,
- Obstacles et résistances lors des pratiques d'inclusion,
- Collaborations et partenariats en vue d'une éducation inclusive.

Public : Tous les personnels impliqués dans les enseignements adaptés du second degré, ainsi que les équipes de direction des collèges avec SEGPA et celles des EREA. Les différents corps d'inspection investis dans la mise en œuvre d'une politique d'inclusion.

Responsable du Colloque : André PHILIP, en charge de la rédaction de la revue du Cerfop.

Inscriptions : à l'adresse du CERFOP, 227 rue Saint Martin, 75003 Paris & par courriel :

cerfop.cpc@wanadoo.fr Consulter aussi le site internet de l'association : www.revuecerfop.org pour le programme et la fiche d'inscription du colloque. Téléphoner si nécessaire au : 06.76.07.73.12

PROGRAMME

Accueil des participants : à partir de 8h	
Ouverture du colloque à 9h	par Bernard GOSSOT, président du CERFOP, & André PHILIP
Quelle place pour les SEGPA et les EREA dans une école réellement inclusive ?	par Jean-Pierre DELAUBIER, IGEN honoraire
Ce que révèlent les premières expériences d'inclusion collective des élèves d'une SEGPA du Val de Marne	par Sébastien BAGLIN, principal adjoint & Didier FABRE, directeur de SEGPA (St Maur des Fossés. 94)
De différentes formes d'intervention possibles en 6°, leurs avantages et leurs inconvénients	par Anne-Françoise JANSSEN, PES & Souad MOSTAFI, PLC Français (Poissy .78)
La contribution du numérique à l'accessibilité des apprentissages	par Patrice RENAUD, MEN, DGESCO, Bureau des usages numériques et des ressources pédagogiques (DNE A1).
Inclusions individuelles d'élèves de SEGPA dans des classes de Collège	par Véronique FOUBARD, directrice de SEGPA (Audruicq. 62)
Pause repas : entre 12h 30 et 14h	
L'inclusion « made in France » : des clarifications nécessaires	par Philippe MAZEREAU, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Caen-Normandie.
Des expériences d'inclusion conduites dans le département du Nord	par Reinold MASURE, IEN ASH (Maubeuge. 59) & Christelle HAVARD, directrice de SEGPA (Landrecies. 59)
D'un projet en Histoire avec le collège en 4° à une inclusion individuelle en 3°	par Sophie MORISSE, directrice de SEGPA (Cléon. 76) & Isabelle NORMAND, directrice de SEGPA (Elbeuf, 76).
Analyse des perspectives d'action pour développer « le fonctionnement inclusif de la SEGPA »	par Eric SAILLOT, Docteur en sciences de l'éducation, ATER. Université de Caen-Normandie
En marge d'un colloque, douze remarques sur l'inclusion	par André PHILIP
Clôture du colloque : entre 17h et 18h	

PROBLEMATIQUE

D'un nouvel enjeu pour les enseignements adaptés : l'inclusion

De quelques paradoxes de la notion

La notion d'inclusion ne va pas de soi. Sa diffusion progressive dans le champ éducatif au cours de la décennie 2010 n'interdit pas de s'interroger sur son usage récent, devenu très extensif. Remarquons que ce terme dérive d'un verbe latin : *includere*, participe passé : *inclusum*. Il signifie enfermer dans (*cludere* et *in*). Il implique l'idée d'une fermeture, d'une clôture. Il est d'ailleurs à l'origine du français : *cloître*. Ce terme renvoie à des sens multiples, très spécifiques. Son usage n'est pas sans ambiguïtés. Il est plus fréquent en anglais qu'en français. Dans notre langue ce sont plutôt les termes d'exclusion et de réclusion qui sont d'usage courant. En fait le terme d'inclusion, peu usité jusqu'à une date récente, est une importation de l'anglais. Antonyme d'exclusion, il a été choisi pour favoriser une communauté de langage avec la terminologie anglo-saxonne.

Avant la loi du 8 juillet 2013 qui l'instaure comme principe d'une politique publique, ce terme était employé dans des usages techniques spécifiques¹ : par exemple une inclusion dans un cristal, dans un tissu, dans une cellule vivante, dans un bloc de matière plastique, dans un contrat, dans un prix. Avant notre époque ce terme était plus utilisé pour des choses que pour des personnes. Dorénavant, dans le système éducatif, l'inclusion correspond à une option positive qui s'adresse d'abord à des populations d'élèves auparavant marginalisés ou exclus, avant de concerner potentiellement tous les élèves.

Malgré sa vogue actuelle son usage ne va pas sans paradoxes. Certains considèrent qu'il s'agit d'« un schème pratique plus qu'un concept à proprement parler »². Ils inclineraient à lui préférer le concept d'affiliation élaboré par le sociologue R. Castel. D'autres observent que l'inclusion peut signifier « simple présence, simple admission, simple tolérance » et soulignent qu'« être pleinement reconnu comme un égal, comme un partenaire, un participant de même dignité, de même qualité que tout autre, s'appelle intégration plutôt qu'inclusion »³. De fait le concept d'intégration a été élaboré dans les sciences humaines, entre autres en sociologie et en psychologie, sans qu'il en aille de même pour le terme d'inclusion. Néanmoins « la notion d'inclusion laisse la place à un travail d'ajustement, d'acceptabilité, de participation sociale, alors que la notion d'intégration suppose une conformité, un alignement, qui sont toujours ressentis comme la domination, voire l'oppression, du groupe qui définit les normes ou du majoritaire sur le minoritaire. Inclure peut signifier une situation où l'on fait partie, de façon organique, sans être forcément contraint de se comporter selon une norme rigide. »⁴ Quoiqu'il en soit, il y a lieu de s'interroger sur l'inclusion, car ce n'est pas un état ou une donnée. Elle serait plutôt à rechercher, en créant des conditions propices. Dans le champ éducatif elle représente un défi pour tous les acteurs. Pour apprécier pleinement l'option à laquelle elle correspond, il convient selon nous de tenir compte de la réponse faite à une question du député J.F.Chossy : « A la différence de l'intégration où il revient à la personne en situation de handicap

¹ voir le terme « inclusion », in Dictionnaire culturel en langue française sous la dir. d'Alain Rey. Le Robert

² Ainsi E. Plaisance. « Inclusion : le concept et le terrain » (p.26), in NRAS n°5 hors série, juillet 2009.

³ Comme le soulignent J-F. Ravaud et H.-J. Sticker. « Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap », in revue Handicap n°86 (p.16). 2000.

⁴ Article cité (p.16)

de s'adapter à son milieu, le concept d'inclusion renvoie à l'idée que c'est au milieu social, professionnel et scolaire qu'il appartient d'offrir à la personne en situation de handicap les moyens de s'épanouir »⁵. Cette inversion de la problématique de l'adaptation marque un changement de paradigme dans l'expression d'une politique, bien au-delà des seules personnes handicapées et du champ de l'éducation.

Le cheminement progressif de l'option d'inclusion dans le champ éducatif

La promotion de l'option d'inclusion s'est faite très progressivement à travers des textes fonctionnels dont le statut est très différent. Jean-Michel Perez en a proposé dans un article une typologie éclairante⁶, en distinguant les déclarations, conventions et directives de portée internationale, des lois des états énonçant des principes généraux, des décrets et arrêtés concernant les mises en œuvre des décisions, des circulaires détaillant les instructions pour la mise en application, sans négliger les rapports d'expertise demandés par l'autorité pour disposer d'un état des lieux et de préconisations. Ainsi, dès 1990, dans le cadre d'une conférence mondiale sur « l'éducation pour tous », le choix de l'inclusion est pris à Jomtien, en Thaïlande, pour orienter les politiques éducatives, et tend à se substituer à l'option antérieure d'intégration. En France, il faudra attendre la loi du 8 février 2005 pour que ce choix inspire la rédaction de la loi sur l'égalité des droits, l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Encore faut-il remarquer que le terme d'inclusion n'apparaît jamais dans les articles de ce texte de loi, alors que le terme d'intégration y figure encore par trois fois. Ce n'est que dans des textes réglementaires ultérieurs que l'usage de l'inclusion tendra à se diffuser, en particulier lors de la publication des textes officiels sur les CLIS en 2009 et sur les ULIS en 2010. Et cette option concerne alors les enfants et les adolescents en situation de handicap reconnus désormais comme des élèves que le système éducatif se doit d'éduquer et d'instruire.

C'est une nouvelle loi, dont le champ d'application ne touche plus les seules personnes handicapées, mais vise l'ensemble de la population scolaire, la loi de refondation de l'école de la République, qui donnera toute sa portée à l'option d'inclusion. Elle devient *le principe* de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif. Reconnaître que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » engage à veiller « à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction »⁷. Il est probable que d'autres textes émanant d'organismes internationaux, tels que ceux de l'ONU en 2006, de l'Unesco en 2009⁸ et de l'OMS en 2011, auront eu une influence sur la publication de la loi française de 2013. De même le rapport d'expertise des inspecteurs généraux J.P. Delaubier et G. Saurat sur Le traitement de la grande difficulté scolaire au cours de la scolarité obligatoire⁹ a été pris en compte lors de la refonte récente des textes concernant les SEGPA et leurs élèves, pour qu'ils soient eux aussi concernés par la démarche inclusive dans le cadre du collège. L'inclusion relative des élèves bénéficiant des enseignements adaptés devient alors un cas particulier de la mise en œuvre du principe général de l'inclusion scolaire.

La promulgation de lois a une influence considérable dans la diffusion d'un certain nombre de notions, si ce n'est de concepts. Il en va ainsi du terme d'intégration à partir de la loi du 30 juin 1975, dite loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, et du terme d'inclusion, à partir de la loi du 8 juillet

⁵ J.O. du 1.5.2010

⁶ « Normes, Ecole et handicap : la notion d'inclusion en éducation » (pp.27-29), in NRAS n°70-71, juillet 2015.

⁷ Loi n°2013-595 du 8.7.2013 : article 2, J.O. du 9.7.2013 et Code de l'éducation L.111-1, 1^{er} alinéa, b.

⁸ Les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (UNESCO. Paris, 2009) ne peuvent manquer d'avoir retenu l'attention du législateur français, même si c'est avec un certain délai dans leur prise en considération effective.

⁹ Rapport n°2013-095, novembre 2013

2013 de refondation de l'école de la République. Mais en même temps que ces termes énoncent les choix affichés de politiques publiques, ils donnent lieu à des interprétations diverses, plus ou moins accordées aux intentions du législateur. Leur diffusion même peut induire de faux consensus. Ces options nouvelles, si elles ne sont pas suffisamment réfléchies, peuvent fonctionner comme des « mots de passe » entre les acteurs, comme des slogans qui n'impliquent pas nécessairement une refonte des représentations et une transformation des pratiques. Les mots nouveaux sont plus faciles et rapides à imiter que les conceptions à changer et les approches à modifier. D'autant que peuvent perdurer les pratiques antérieures de ségrégation sous le couvert des discours d'intégration, ou les modalités passées des actions d'intégration persister sous les déclarations actuelles d'inclusion scolaire. Pour tous les acteurs accorder les dires et les actions, quand les lois innovent réellement dans leurs orientations, n'est pas si aisé... C'est pourquoi il apparaît nécessaire d'examiner comment l'option d'inclusion est conçue avant même d'être mise en œuvre. Si certaines interprétations mettent en évidence ce qui différencie une école et une pédagogie inclusives, d'autres attestent de « lectures » réductrices ou tronquées d'une inclusion scolaire.

Déclinaison de l'option d'inclusion scolaire

Dès lors que l'inclusion est affirmée comme *un principe* d'organisation et de fonctionnement du système éducatif, elle devient *une de ses missions*. C'est ce que souligne la députée Barbara Pompili dans un rapport récent¹⁰. La reconnaissance de cette mission est nécessaire pour que l'école inclusive tende à se réaliser. Pour éviter de continuer à recourir à des dispositifs d'externalisation des élèves en grande difficulté, développer *une démarche inclusive* de ces élèves s'impose. Cette démarche se joue d'abord dans l'établissement et sa structure spécifique constituée par la SEGPA, à travers leurs projets. Mais cette démarche inclusive s'accomplit surtout dans une classe, en particulier dans la classe de référence de ces élèves. « La classe ordinaire... demeure (en effet)... le lieu qui a vocation à accueillir tous les élèves »¹¹. Une telle démarche implique un choix approprié de *séquences et situations d'apprentissage susceptibles d'être partagées*.

Mais il ne suffit pas d'être inscrit dans un établissement pour être inclus. De même il ne suffit pas d'être accueilli dans une classe pour y être accepté et intégré. L'inclusion dans un groupe d'élèves n'est pas la garantie d'une inclusion dans des activités communes d'apprentissage. L'inclusion dans une activité n'implique pas automatiquement une participation à des apprentissages partagés. L'exclusion des élèves en difficulté ne se fait pas seulement à l'extérieur des collèges et des classes, mais aussi en leur sein. Bref, l'observation des pratiques scolaires montre qu'il y a aussi des marginaux et des exclus de l'intérieur. La participation avec d'autres élèves du collège à des activités d'apprentissage est la pierre de touche d'une inclusion scolaire, tout comme l'implication dans les différentes possibilités offertes par la vie scolaire témoigne d'un vivre ensemble effectif. Mais pour promouvoir cette option nous ne devons pas sous-estimer notre ambivalence face à la différence. L'adhésion à l'option d'inclusion ne supprime pas d'emblée les phénomènes de mis à part et à l'écart, de stigmatisation, voire de rejet. L'accueil et la participation d'autrui ne vont pas de soi. Pour les favoriser, surveillance de soi et travail sur soi sont nécessaires. Cultiver une attitude d'empathie face à l'autre, à l'altérité y contribue dans une certaine mesure. Ce que Marcel Nuss appelle « la présence à l'autre »¹².

¹⁰ Rapport sur l'école inclusive (p.3), publié le 14.10.2015 dans A l'Assemblée Actualités Interventions

¹¹Rapport de B. Pompili (p.6)

¹² Marcel Nuss. La présence à l'autre. Paris. 2005. Ed. Dunod

Dès lors qu'une démarche est concertée et mise en œuvre, elle connaît des aléas. C'est pourquoi il importe de l'appréhender comme *un processus complexe* à gérer, processus qui n'est pas complètement maîtrisable. F. Armstrong la conçoit comme un « processus visant à satisfaire la diversité des besoins des apprenants par une participation égale et accrue aux apprentissages »¹³. Promouvoir l'inclusion, c'est faire un pari et réunir les conditions de sa réalisation. Ce n'est pas sélectionner qui est susceptible d'être inclus ou pas. En matière d'inclusion, ce qui est possible s'apprécie a posteriori, expérience faite, et non a priori. Il faut d'emblée reconnaître que les pratiques d'inclusion sont difficiles. En tant que processus, l'inclusion implique des difficultés normales à surmonter. Ces difficultés peuvent servir de prétexte pour renoncer à poursuivre, voire pour rejeter les élèves. Mais les difficultés éprouvées sont aussi le moteur d'une réflexion sur les actions d'inclusion. Elles sont susceptibles de déclencher et de mobiliser une dynamique inclusive, si nous les considérons comme autant de défis à relever. Ce sont elles en effet qui nous font découvrir les aides et les aménagements à proposer. Pour les élèves des EGPA l'accessibilité des situations d'enseignement conjointes est à construire, de même que les réponses appropriées à leurs besoins éducatifs particuliers. Les pratiques d'inclusion ne se réduisent pas à une liste déterminée, déterminable, d'actions à entreprendre. Elles relèvent plutôt d'expérimentations à mener localement par des acteurs engagés dans des contextes scolaires sensiblement différents. Ces pratiques ne prennent pas seulement en compte les acquis des élèves, elles parient sur leur potentiel d'apprentissage et sur le degré d'accessibilité des établissements en matière d'éducation et de pédagogie.

De la SEGPA « filière à part » à la SEGPA « voie d'inclusion ».

Le rapport des inspecteurs généraux J.P. Delaubier et G.Saurat de novembre 2013 n'hésite pas à affirmer qu'« à l'intérieur du collège, la SEGPA constitue une filière à part, dérogatoire et peu inclusive dans son principe comme dans son fonctionnement »¹⁴. Dans la mesure où la SEGPA est une héritière des SES créées en 1967, elle constitue bien une « structure d'exception » au sein du collège. Lors de sa création, elle n'a été considérée comme « partie intégrante » de l'établissement que d'un point de vue administratif, financier et comptable¹⁵. Sur le plan pédagogique et éducatif, elle relevait bien « dans son principe », dès son origine, d'un traitement séparé. Ce que marquait et marque toujours sa désignation comme une « section », qui implique l'idée d'une coupure.

À partir des années 1989-90, et plus encore des années 1996-98, l'intégration des élèves des enseignements adaptés visait moins leur intégration au sein du collège que leur inclusion dans les formations professionnelles de droit commun, dans les LP et les CFA. Même quand ils ont été reconnus comme des collégiens la scolarisation de ces élèves s'effectuait de façon dominante dans la SEGPA et ce, durant les quatre années du cursus en collège. Ce n'est qu'au-delà de la scolarité obligatoire qu'ils pouvaient être mêlés à d'autres élèves. La préparation d'un CAP leur permettait alors des apprentissages partagés avec d'autres adolescents inscrits dans des formations professionnelles.

Depuis la promotion des enseignements généraux et professionnels adaptés à partir de 1989, en lieu et place de l'éducation spécialisée, le souci de développer des relations et collaborations avec le collège dans les domaines des apprentissages et de la vie scolaire a été formulé de façon réitérée. De 1990 à 2009, tous les textes officiels des EGPA ont marqué cette intention sous différentes formes. Dans son fonctionnement,

¹³ Conférence à l'Université de Paris Descartes le 9 janvier 2007.

¹⁴ Rapport cité, cf. le résumé au début de ce rapport

¹⁵ Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967 (§i : Création. Régime administratif et financier), BOEN n°2 du II.1.68

la SEGPA a été incitée à coopérer. Des expériences ont montré depuis vingt ans qu'il est possible, sous certaines conditions, de promouvoir ces collaborations. Mais ces expériences probantes ont peine à se diffuser, et encore plus à se généraliser. Dans la mesure où ces préconisations se fondaient sur des circulaires, dans le cadre de textes spécifiques aux enseignements adaptés, il n'est pas sûr que les responsables et les personnels du collège se soient sentis pleinement concernés - sauf exception.

Il peut en aller de nos jours autrement, car l'incitation vient d'une loi de refondation du système éducatif. L'option de l'inclusion concerne tous les élèves, et non une part marginale de la population scolaire, tels que les élèves en situation de handicap ou les élèves en difficulté grave et durable. Elle peut mobiliser tous les personnels, quelles que soient leurs fonctions. L'inclusion est affirmée comme un principe qui doit régir le fonctionnement de ce système. Pour qu'il en soit ainsi, « tous les élèves doivent être accueillis dans des classes hétérogènes ». Et « c'est dans ce cadre que les difficultés de chacun doivent être prévenues et surmontées »¹⁶. Mais la mise en œuvre de ce principe implique un changement de logique dans le traitement des difficultés d'apprentissage, qu'elles soient ponctuelles ou durables, légères ou importantes. Il s'agit moins de les appréhender comme des « écarts par rapport à la norme »¹⁷ que de les prévenir, en proposant dès qu'elles surgissent des réponses aux besoins particuliers des élèves.

Des caractéristiques d'une pédagogie inclusive

Expérimentée dans notre pays avec les élèves en situation de handicap, la pédagogie inclusive a un champ d'application qui excède de beaucoup le problème spécifique de leur scolarisation, même si elle y trouve une de ses sources privilégiées. Pour identifier ses principales caractéristiques nous nous appuyons sur les observations et les analyses d'un chercheur québécois, R. Vienneau¹⁸. L'enjeu de cette pédagogie serait de « faire de l'éducation générale, dispensée dans une classe ordinaire, une éducation spéciale, c'est-à-dire une éducation adaptée aux besoins particuliers de tous les élèves. » Bref, une éducation qui ne serait plus seulement pour tous, mais aussi pour chacun. L'inclusion scolaire se fonde sur le droit d'apprendre en compagnie de ses pairs. Elle tient compte de la diversité des rythmes et des modes d'apprentissage ainsi que des formes de participation des élèves. Consciente du caractère unique de chaque apprenant, elle se soucie des styles cognitifs, des styles d'apprentissage et des types d'intelligence, dans la prise en considération des besoins particuliers des apprenants. Elle ambitionne de faire de l'éducation spéciale une éducation générale. En répondant aux besoins particuliers elle ne néglige pourtant pas les interventions spécialisées, mais elle les inscrit dans le cadre d'apprentissages partagés. Une approche individualisée des apprentissages permet à chaque élève de bénéficier des adaptations, des accommodements, des modifications nécessaires à un apprentissage de qualité. Cette pédagogie recherche le « sur-mesure ».

Trois traits pourraient la caractériser. Elle refuse toute forme de rejet, elle ne retient qu'un seul placement : la classe ordinaire, quelles que soient les capacités et particularités des élèves, elle vise une intégration pédagogique optimale, avec des contenus communs d'apprentissage et une participation des élèves en difficulté aux activités proposées. Tout bien considéré, l'inclusion dans sa dimension pédagogique permet de prendre conscience que les difficultés d'apprentissage, dans leur diversité, sont partagées à un moment ou un autre par tous les élèves et que les élèves en difficulté grave et durable peuvent aussi

¹⁶ Rapport cité de J.P. Delaubier et G. Saurat : voir le résumé

¹⁷ Rapport cité de J.P. Delaubier et G. Saurat (p.163)

¹⁸ « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion », in Transformations des pratiques éducatives. Québec. 2006. PUQ.

témoigner de connaissances et de compétences, si nous favorisons leur participation à des activités communes. L'inclusion scolaire suppose un public hétérogène d'élèves, des objectifs communs, un travail d'équipe et une culture de l'entraide. La coopération est en effet au cœur d'une pédagogie inclusive, non seulement entre les apprenants, mais entre les personnels, et entre eux et leurs partenaires. En essayant de promouvoir un apprentissage coopératif, on vise plus qu'un vivre ensemble avec l'acquisition de codes et de conduites. En apprenant ensemble, une « communauté d'apprenants »¹⁹ s'ébauche et se développe, incluant enfants et adultes. Comme l'indique F. Armstrong, l'inclusion implique que « les écoles se transforment en communautés scolaires où tous les apprenants seraient accueillis sur la base d'un droit égal »²⁰. Ce qui n'a de chances de se réaliser que s'ils apprennent ensemble. La pédagogie inclusive ainsi caractérisée apparaît comme un idéal à rechercher, jamais complètement accompli ; elle n'en incite pas moins à questionner les pratiques pédagogiques existantes et permet d'ouvrir d'autres perspectives d'accueil et d'accompagnement des élèves dans leur diversité.

Des conditions institutionnelles propices à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire

«Un collège plus inclusif» est la condition première d'un fonctionnement inclusif de la SEGPA. L'ouverture de cette structure sur le collège en dépend. L'inclusion des locaux et des équipements de la SEGPA est nécessaire, même si elle ne suffit pas à garantir l'inclusion des élèves bénéficiant des enseignements adaptés. La récente circulaire sur les EGPA²¹ énonce un certain nombre de ces conditions. Il importe de les lister pour identifier les leviers utilisables pour favoriser une inclusion scolaire. Ces conditions sont en même temps des indicateurs d'une politique d'inclusion du collège.

Le projet d'établissement et, au sein du projet du collège, le projet de la SEGPA sont des outils privilégiés pour promouvoir cette politique. De même l'implication personnelle du principal et plus largement de l'équipe de direction, dont le directeur en charge de la SEGPA, est tout à fait déterminante. La formation initiale et continue des personnels aux pratiques de différenciation pédagogique devient indispensable. L'organisation d'enseignements en barrette ainsi que la répartition des élèves en divisions hétérogènes lors de la constitution des emplois du temps sont autant de mesures facilitatrices. L'instauration d'une classe de référence pour les élèves accueillis dans les EGPA est susceptible de contribuer à leur inclusion, ainsi que la possibilité pour ces élèves de participer à des groupes de besoin avec d'autres élèves du collège. La recherche d'enseignements accessibles dans des classes du collège tout comme de situations d'enseignement conjointes avec d'autres élèves de l'établissement est propice. Mais c'est la mise en place de séquences d'apprentissage avec les élèves d'autres classes du collège qui permettra une pédagogie inclusive.

D'une manière générale un certain nombre de mesures tendent à traiter les élèves des EGPA comme les autres élèves du collège : ainsi la possibilité de bénéficier des enseignements pratiques interdisciplinaires et de l'accompagnement personnalisé dans la classe de référence. Ils peuvent aussi être présentés au DNB, et en particulier au DNB Pro. Enfin, au-delà des seuls enseignements, ils participent à tous les aspects de la vie scolaire et aux activités communes du collège. L'organisation et le fonctionnement de la structure vont s'en trouver modifiées. La SEGPA n'est plus le lieu unique de formation des collégiens bénéficiant des enseignements adaptés. Le groupe rassemblant ces élèves n'est plus le seul groupe auquel ils participent au

¹⁹ Jérôme Bruner. L'éducation, entrée dans la culture (p.105). Paris. 1996 (trad. française). Ed. Retz

²⁰ Cité par E. Plaisance, in « Inclusion : le concept et le terrain », NRAS hors série n°5 (p.27)

²¹ Circulaire n°2015-176 du 28.10.2015, BOEN n°40 du 29.10.2015.

cours de leur formation. En effet « les temps de regroupement au sein de la SEGPA ne doivent pas constituer la seule modalité d'enseignement proposé »²². La classe de SEGPA n'est plus la seule classe des élèves des EGPA. Ils ont aussi une classe de référence dans le collège pour pratiquer des apprentissages avec d'autres élèves. En un sens une certaine dose d'alternance dans la formation est introduite, en particulier en sixième.

Un collège et une SEGPA plus inclusifs ont une incidence sur les pratiques d'enseignement. La co-intervention de deux professeurs dans un même lieu avec les mêmes élèves ainsi que le développement des coopérations à l'occasion de la constitution des groupes de besoins favorisent les échanges au sein de l'équipe des PE, PLC, PLP. La mutualisation des compétences professionnelles sur les difficultés des élèves, sur la manière de les surmonter, sur les objectifs à atteindre et sur les aménagements à mettre en œuvre devrait en être accrue. Une culture pédagogique mieux partagée entre les différents enseignants du collège pourrait ainsi progressivement voir le jour, en particulier en ce qui concerne les pratiques de pédagogie différenciée.

Démarche d'inclusion et pédagogie différenciée

De même qu'« il n'existe pas d'exclusion dans l'absolu »²³, mais toujours des exclusions de..., l'inclusion s'apprécie non pas en soi, mais par rapport à des situations provisoires et relatives. Comme le remarque D. Schnapper, « il existe de nombreuses manières d'être « inclus » ou « exclus ». »²⁴ Et il en va ainsi dans la collectivité pédagogique, voire dans la communauté éducative, comme dans la société globale où elle s'inscrit. Les modalités de participation aux apprentissages et à la vie scolaire introduisent une variabilité dans l'inclusion des élèves bénéficiant des enseignements adaptés. Il faut donc reconnaître dans ce processus fluctuant des « dialectiques de l'inclusion / exclusion ». Etre inclus, comme le souligne E. Plaisance, n'est pas un état, encore moins un statut, mais sera considéré par rapport à des activités et des modes de relation aux autres. J. F. Ravaut et H.J. Sticker ont analysé la complexité des dialectiques à l'œuvre dans les processus d'inclusion et d'exclusion, lesquels ne se comprennent que dans leur relation. Le jeu de questions posées dans le champ du handicap nous paraît transposable dans le domaine de la « difficulté grave et durable ». Il est en effet nécessaire « de préciser par qui l'exclusion et l'inclusion se produisent, de quoi (les élèves des EGPA) sont exclus et dans quoi ils sont inclus, comment et jusqu'où ils le sont »²⁵, dans différentes activités et dans divers groupes. Ce qui se juge en situation. Comme l'observe H.J. Sticker, dans une situation se joue « la rencontre complexe et dynamique de facteurs différents (...) résultant de processus, (rencontre) jamais stabilisée une fois pour toutes »²⁶. Cette approche n'affuble pas les individus de caractéristiques définitives. Dans le traitement de la grande difficulté scolaire les inspecteurs généraux J.-P. Delaubier et G. Saurat ont de même prôné en 2013 une approche situationnelle²⁷. Elle permet un autre regard et évite de stigmatiser les élèves. Elle interroge aussi le contexte et les modalités des apprentissages proposés, sans enfermer ces élèves dans leurs caractéristiques supposées.

Comme l'exclusion, l'inclusion dans son principe comme dans sa démarche interroge notre rapport à la différence, ou plutôt aux différences, car ces dernières sont nombreuses. B. Pompili soulignait que la

²² Circulaire n°2015-176 du 28.10.2015 (§ 3.2)

²³ D. Schnapper, « Intégration et exclusion dans les sociétés modernes » (p.23), in *L'exclusion. L'état des savoirs*. Paris. 1996. Editions de la découverte.

²⁴ Article cité (p.27)

²⁵ Article cité (p.3), in revue *Handicap* n°86, 2000.

²⁶ « Les enjeux d'une approche situationnelle du handicap » (p.120), in *Revue permanente* n°156, 2003-3.

²⁷ Rapport n° 2013-095 de novembre 2013 : préconisation n°3 (p.163)

politique d'inclusion ne vise pas que les élèves en situation de handicap, même si elle a été inaugurée avec eux. Elle insistait sur la diversité des publics concernés. Sous le vocable « élèves à besoins éducatifs particuliers » sont rassemblés aussi bien « les élèves atteints de troubles spécifiques, comme les DYS par exemple, les enfants précoces, ceux en difficulté familiale ou sociale, les enfants allophones nouvellement arrivés en France, ou les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. »²⁸ Et la liste pourrait encore être étendue si nous envisageons tout le spectre des difficultés d'apprentissage.

Pour prendre en compte l'ensemble de ces différences dans leur diversité il est indispensable de diffuser des pratiques de pédagogie différenciée. Pour autant il convient de remarquer que les pratiques pédagogiques ne cessent de différencier. Comme l'indique Sabine Kahn, « l'école est, dans sa forme classique, profondément différenciatrice »²⁹. Il faut donc plutôt examiner comment s'opèrent ces différenciations, dans la mesure où certaines renforcent les différences et se révèlent discriminantes jusqu'à décourager d'apprendre. De fait les pratiques pédagogiques sont ambiguës dans leurs effets, si ce n'est dans leur conception. Même lorsqu'il est indifférent aux différences, l'enseignement scolaire « crée et valorise de la norme et, par conséquent, focalise l'attention sur ce qui est hors norme », lequel est dès lors « profondément dévalorisé »³⁰. Les différences appréhendées comme des déficits ou des retards sont interprétées comme des « caractéristiques intrinsèques des élèves qui les manifestent », alors que « la différence est une forme de relation »³¹ et ne peut être appréciée qu'au regard des attendus de l'école. En ce sens les difficultés scolaires, dans leurs formes comme dans leurs degrés, ne sont pas séparables des pratiques pédagogiques qui inclinent à différencier, quelles que soient leurs visées. En conséquence il importe de promouvoir des pratiques à même d'« évaluer sans juger »³², comme le préconise J. Cardinet, en faisant prévaloir la relation d'aide. Un des enjeux de ce colloque est de reconnaître les pédagogies différenciées les plus appropriées à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves.

En ne réduisant pas le traitement de la différence à un problème de technologie ou d'organisation pédagogique, en sortant de l'implicite de l'enseignement scolaire³³, il devient possible de modifier notre regard sur les élèves dans leur diversité et d'être plus attentif aux processus d'apprentissage comme aux modalités didactiques mises en œuvre et à leurs effets. Ce faisant, la différence pourrait « être envisagée, non comme un défaut à corriger ou à reléguer dans des structures extérieures, mais comme une opportunité pour l'école de changer ses méthodes et d'œuvrer à la réussite de tous »³⁴. Cette réussite de tous ne peut être, comme l'inclusion, qu'une finalité sans fin. Sa recherche engage à se fixer des objectifs et à privilégier des manières d'enseigner et d'accompagner les apprentissages des élèves-- sans prétendre pour autant atteindre pleinement et définitivement cet enjeu.

André PHILIP

²⁸ Rapport sur l'école inclusive, déjà cité (p.4)

²⁹ « Différenciation et traitement scolaire des différences » (p.41), in NRAS n°70-71, juillet 2015.

³⁰ S. Kahn, article cité (p.41)

³¹ S. Kahn, article cité (p. 42)

³² « Evaluer sans juger » (pp.41-52), in Revue française de pédagogie n°88, juillet-septembre 1989.

³³ S. Kahn, article cité (p.39)

³⁴ B. Pompili. Rapport 2015 cité (p.7-8)

PRESENTATION DES INTERVENTIONS

Quelle place pour les SEGPA et les EREA dans une école réellement inclusive ?

Par DELAUBIER Jean-Pierre, IGEN Honoraire

La volonté d'inclusion est désormais inscrite dans le premier article du Code de l'éducation. Elle conduit à remettre en cause l'organisation et les fonctionnements traditionnels de l'école. Les EGPA ne sauraient échapper à ce questionnement et la circulaire du 28 octobre 2015 a été rédigée dans cet esprit. Les enseignements « adaptés » sont à la fois concernés par rapport à « leurs » élèves, ceux qui sont « orientés » dans ce qui reste encore des « structures », et par rapport aux collégiens dans leur ensemble à l'intérieur d'un collège à ambition inclusive.

L'objet de l'intervention est, en premier temps, de contribuer à la réflexion collective sur la notion d'école inclusive pour poser, en un second temps, les deux questions essentielles : d'une part, comment les enseignements adaptés peuvent-ils être une voie pour offrir un parcours inclusif à certains élèves (et avec quelles conséquences) ? D'autre part, la SEGPA peut-elle constituer un levier de transformation du collège et favoriser un fonctionnement réellement inclusif de l'établissement ?

Ce que révèlent les premières expériences d'inclusion collective des élèves d'une SEGPA du Val de Marne.

BAGLIN Sébastien, principal-adjoint & FABRE Didier, directeur de la SEGPA du Collège Rabelais de Saint Maur des Fossés (94).

La nouvelle circulaire du 28 octobre 2015 sur les SEGPA préconise que des « situations d'enseignement conjointes avec des élèves qui bénéficient de la SEGPA et d'autres élèves du collège seront à chaque fois que c'est possible recherchées ». Anticipant d'une année la nouvelle circulaire, notre collège a mis en place à la rentrée 2015 des inclusions collectives pour les élèves de sixième et de cinquième en Technologie, Arts plastiques et Education musicale et de chaque niveau en E.P.S.

Quel est l'impact de cette inclusion collective sur les élèves de SEGPA, sur les élèves du collège et sur les professeurs concernés ?

Quels sont les effets en termes de ressenti d'apprentissage, de comportement et de progrès ?

Les premiers résultats seront-ils à la hauteur des effets escomptés ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous analyserons les réponses des professeurs du collège à un questionnaire élaboré par nos soins sur ces premières expériences d'inclusion collective et relaterons le point de vue de certains parents d'élèves et le ressenti des élèves bénéficiant des enseignements adaptés.

De différentes formes d'intervention possibles en 6°, leurs avantages et leurs inconvénients.

JANSSEN Anne-Françoise, professeur d'école spécialisée & MOSTAFI Souad, professeur de français. Collège Les Grands Champs de Poissy (78)

L'objectif de cette co-intervention est de présenter une expérience de co-enseignement, entre une maîtresse F et trois professeures de Français, menée en classe de 6° ordinaire au collège Les Grands Champs à Poissy.

Il s'agit pour nous de faire le point sur différentes manières de co-enseigner et de tâcher d'analyser à quel contexte peut s'appliquer chacune, d'examiner quelles sont les conditions favorables à une telle pratique et de discerner comment améliorer ce type d'enseignement.

La contribution du numérique à l'accessibilité des apprentissages.

RENAUD Patrice, chargé de mission au MEN, Direction du Numérique pour l'Education, Département du développement et de la diffusion des ressources numériques (DNE A1)

Le plan numérique pour l'éducation, annoncé en mai 2015 par le Président de la République, vise à préparer l'école et les élèves aux enjeux d'un monde en mutation où le numérique sera omniprésent. Dès septembre 2015, 500 établissements pionniers ont expérimenté sur l'ensemble du territoire les nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage passant par les outils numériques. 70 000 élèves et 8000 enseignants ont été concernés. Une première phase de déploiement général aura lieu à la rentrée 2016. C'est une opportunité historique : dans chaque classe, des outils numériques performants, des ressources et des services numériques de qualité permettront d'amplifier l'action des enseignants auprès de leurs élèves, de personnaliser les apprentissages.

Si le numérique est un outil particulièrement intéressant pour la réussite des élèves ordinaires, bien utile pour les élèves en difficulté scolaire, il se révèle indispensable et non stigmatisant pour les élèves en situation de handicap. Ces outils leur permettent de faire ce qu'ils ne pourraient pas faire (par exemple pour des élèves en situation de handicap moteur), de faire mieux, de faire plus vite (par exemple pour les élèves porteurs de DYS) ou de faire différemment (par exemple pour des élèves présentant des troubles sensoriels ou cognitifs).

Pour favoriser la scolarisation des élèves en difficulté scolaire ou en situation de handicap, l'Education nationale aide au développement de ressources numériques adaptées, spécialement pensées pour répondre à leurs besoins éducatifs particuliers, soit par des subventions octroyées par la Commission multimédia, soit par des appels à projets en e-éducation. Le ministère mobilise aussi les compétences de ses opérateurs (CANOPE, CNED, ONISEP, INSHEA) et de ses acteurs académiques.

Enfin le ministère participe activement à l'évolution du cadre législatif et réglementaire : extension de l'exception handicap au droit d'auteur aux élèves empêchés de lire ; propositions de bonnes pratiques pour l'accessibilité et l'adaptabilité des ressources numériques pour l'Ecole (A2RNE), élaboration d'un cadre de référence pour l'accès aux ressources pédagogiques via un équipement mobile (CARMO)...

Les inclusions individuelles d'élèves des EGPA dans des classes banales de collège : un processus qui ne se limite pas aux seules compétences scolaires.

FOUBARD Véronique, Directrice de la SEGPA du Collège du Brédenarde d'AUDRUICQ (62)

La volonté d'une école plus inclusive est régulièrement rappelée, notamment dans la réforme du collège. Néanmoins, au quotidien, nous constatons que cette inclusion n'est pas si simple à mettre en place et qu'elle représente un vaste chantier. Au collège du Brédenarde nous incluons douze élèves en classe ordinaire, et ce en français, en mathématiques, en SVT, en technologie ou en sciences physiques : en sixième (quatre élèves), en cinquième (cinq élèves), quatrième (deux élèves), et en troisième (un élève). A l'origine de ces inclusions nous prenons en compte les évaluations diagnostiques de 6° et 4° EGPA. Elles nous permettent de bien cibler les points d'appui, les difficultés et le profil de chaque élève. Les inclusions sont personnalisées : elles peuvent se faire par périodes ou en fonction de ce qui sera étudié et de l'intérêt que cela présente pour l'élève.

L'inclusion ne se fait pas en une seule étape, mais découle d'un long processus. En ce sens il est nécessaire que des projets se créent, que des liens entre individus se tissent, des affinités se découvrent, que les regards concernant les élèves de SEGPA se modifient, que des lieux soient bien choisis, que des personnes bien disposées soient repérées, que des outils pertinents soient sélectionnés, que les familles s'engagent à l'égard du projet leur enfant, etc... La réussite d'une inclusion ne se limite pas seulement à l'existence de capacités scolaires. Elle nécessite de prendre en compte d'autres composantes environnementales : les souhaits et la capacité d'investissement de l'enfant et de sa famille, un milieu scolaire engagé et en capacité de s'adapter à l'élève.

L'inclusion « made in France » : des clarifications nécessaires.

MAZERAU Philippe, Maître de conférences en Sciences de l'éducation. Université de CAEN-Normandie.

Il s'agit de restituer d'une part les inspirations philosophico-économiques du concept d'inclusion, qui traduit une forme de mondialisation des objectifs éducatifs, et d'autre part de comprendre les voies de son importation dans le système scolaire français. Ce dernier, marqué par une longue tradition de catégorisation des élèves et d'intégration dans des structures dédiées, se trouve pris à contre-pied de sa logique historique. Pour dépasser des oppositions de principe, il convient de mettre en regard la rhétorique de l'inclusion avec les changements de perspective qu'elle suppose et dont les traductions concrètes restent pour l'heure très modestes.

Des expériences de fonctionnement inclusif conduites dans le département du Nord

MASURE Reinold, IEN Avesnes-Valenciennes ASH & HAVARD Christelle, Directrice de la SEGPA de la Cité scolaire Duplex de Landrecies (59).

Suite à la parution du rapport de l'Inspection générale relatif au traitement de la grande difficulté scolaire au cours de la scolarité obligatoire, le département du Nord s'est engagé dans une démarche de

fonctionnement inclusif en SEGPA. L'expérimentation conduite en plusieurs établissements, suivant des modalités différentes, permet de réaliser un bilan d'étape autour des axes suivants :

- l'impact sur les parcours des élèves
- l'évolution des conceptions et des pratiques enseignantes
- les leviers permettant d'assurer l'efficacité du dispositif inclusif.

D'un projet en Histoire avec le collège en 4^e à une inclusion individuelle en 3^e

MORISSE Sophie, directrice de la SEGPA du Collège Jacques BREL de CLEON (76) & NORMAND Isabelle, directrice de la SEGPA du Collège Nelson MANDELA d'ELBEUF (76)

Ce projet est né de la volonté de deux enseignants, un professeur de collège (PLC) et un professeur des écoles (PE) de travailler conjointement. L'objectif du PLC était de mieux appréhender les démarches pédagogiques permettant d'aider les élèves en difficulté scolaire. De son côté le PE souhaitait valoriser les élèves de sa classe, dont certains n'acceptaient toujours pas leur orientation en SEGPA. Deux expérimentations ont alors été menées : une inclusion en histoire d'un groupe d'élèves de SEGPA volontaires pendant l'année, une mise en barrette de deux groupes classe sur un chapitre du programme préalablement défini par les enseignants.

Au terme du projet les enseignants ont constaté un regard plus positif des élèves entre eux. Les élèves ont bénéficié d'une démarche disciplinaire qu'ils ont pu réinvestir avec l'enseignant de SEGPA. Cette expérimentation a permis une inclusion individuelle pour un élève en histoire et géographie en troisième. Pourtant si le projet a montré toute son ambition en classe de quatrième, il interroge aujourd'hui sur son opportunité et son efficacité en troisième. En effet cette classe, quelle qu'elle soit, implique des contraintes : les stages en SEGPA et la préparation du DNB au collège. Il n'en demeure pas moins que ce projet sera reconduit, mais avec des aménagements. Sa mise en œuvre dès la sixième est à l'étude dans le cadre de la réforme du collège.

Analyse des perspectives d'action pour développer le fonctionnement inclusif de la SEGPA.

SAILLOT Eric. Docteur en sciences de l'éducation. ATER, Université de Caen-Normandie.

La circulaire n° 2015-176 du 28.10. 2015 présente les nouvelles prescriptions pour améliorer le fonctionnement pédagogique de la SEGPA, dont l'efficacité est soulignée, mais qui « doit cependant évoluer en accord avec les nouvelles dispositions législatives sur l'école », laquelle a vu le principe d'inclusion lui être imposé depuis la loi pour la Refondation du 8 juillet 2013. Si le statut de « structure spécifique » est maintenu et réaffirmé, il doit viser à présent une meilleure inclusion des élèves de SEGPA dans le collège. La SEGPA a toujours bien accueilli les élèves handicapés, que ce soit en raison du poids historique de l'héritage des SES, ou que ce soit en raison des incitations de la Loi Handicap de 2005 qui considère la SEGPA comme un milieu ordinaire adapté aux besoins éducatifs particuliers des jeunes handicapés grâce à l'expertise des enseignants spécialisés. Cependant, malgré les incitations des circulaires précédentes à appréhender les élèves de SEGPA comme des « collégiens à part entière », leur meilleure inclusion au collège semble être le défi actuel proposé par la dernière circulaire. À partir de notre propre expérience professionnelle d'une

quinzaine d'années en SEGPA, complétée par une enquête universitaire menée en 2014 auprès d'enseignants spécialisés et de directeurs de SEGPA du Calvados, nous allons analyser les perspectives d'action pour développer « le fonctionnement inclusif de la SEGPA », que ce soit en termes de leviers ou de freins au regard des prescriptions avancées par la dernière circulaire.

En marge d'un colloque, douze remarques sur l'inclusion scolaire.

PHILIP André. Responsable de la rédaction de la Revue du CERFOP.

TEXTES OFFICIELS de REFERENCE

Circulaire n°96-167 du 20.6.1996, BOEN n°26 du 27.6.1996 (C. abrogée)

Circulaire n°98-129 du 19.6.1998, BOEN n°26 du 25.6.1998 (C. abrogée)

Note de service n°98-128 du 19.6.1998, BOEN n°26 du 25.6.1998 (C. abrogée)

Circulaire n°2006-139 du 29.8.2006, BOEN n°32 du 7.9.2006 (C. abrogée)

Circulaire n°2009-60 du 24.4.2009, BOEN n°18 du 30.4.2009 (C. abrogée)

Circulaire n° 2015- 176 du 28.10.2015, BOEN n°40 du 29.10.2015

Arrêté du 21.10.2015, J.O. du 24.10.2015 et du 25.10.2015, BOEN n°40 du 29.10.2015

Circulaire n°2011-118 du 27.7.2011, BOEN n°31 du 1.9.2011 (accompagnement personnalisé : 6°)

Loi n°2013-595 de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, J.O. du 9.7.2013

Circulaire n°2014-068 du 20.5.2014, BOEN n°21 du 22.5.2014 (circulaire de rentrée 2014)

Circulaire n°2015-085 du 3.6.2015, BOEN n°23 du 4.6.2015 (circulaire de rentrée 2015)

Décret n°2013-682 du 24.7.2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école et au collège, J.O. du 28.7. 2013.

Décret n°2014- 1377 du 18.11.2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves, J.O. du 20.11.2014, BOEN n°44 du 27.11.2014

Circulaire n°2015-016 du 22.1.2015, BOEN n° 5 du 28.1. 2015 : le plan d'accompagnement personnalisé.

EXTRAITS SIGNIFICATIFS des TEXTES OFFICIELS

« Une réflexion [...] engagée pour les SEGPA [...] s'appuie sur la spécificité de ces structures et de leurs enseignants pour renforcer les acquis des élèves en favorisant leur inclusion dans le collège ».

Circulaire n°2014-068 du 20.5.2014 (II, 4)

« Conforter l'existence et les moyens de cette structure (la SEGPA) pour une meilleure inclusion des élèves »

Circulaire n°2015-176 du 28.10.2015 (préambule)

Collège plus inclusif, inclusion de la structure et inclusion des élèves

« Une structure spécifique pour une meilleure inclusion des élèves. Si la SEGPA permet aujourd'hui la mise en œuvre d'une pédagogie attentive aux besoins des élèves qui en relèvent, elle doit nécessairement évoluer pour mieux répondre à leurs besoins éducatifs particuliers, aux attentes des familles, s'adapter davantage aux compétences des élèves et favoriser les projets communs entre les classes de collège et la SEGPA. L'inclusion peut favoriser l'évolution des compétences et influencer sur le comportement des élèves qui en bénéficient. Au sein d'un collège plus inclusif, la SEGPA, bien identifiée comme structure, doit permettre, pour les élèves issus de CM2 réorientés en SEGPA de poursuivre les enseignements du cycle de consolidation, et pour l'ensemble des élèves en situation de grande difficulté scolaire d'être mieux pris en compte dans le cadre de leur scolarité en collège. Les professeurs des écoles spécialisés (option F), ainsi que leurs collègues professeurs de collège et professeurs de lycée professionnel, sont garants de la qualité des enseignements dispensés aux élèves de SEGPA. Ils construisent les progressions et les projets d'enseignement adaptés aux besoins des élèves. » (§ 1)

Projet d'établissement du collège et fonctionnement inclusif de la SEGPA

« Les missions de formation, d'éducation, d'orientation et de suivi pour les élèves les plus en difficulté s'inscrivent dans la politique d'ensemble du collège sous la responsabilité du chef d'établissement. Il veille à ce que les conditions du fonctionnement inclusif de la SEGPA soient inscrites dans le projet d'établissement. Garant de la mixité sociale il est attentif au fonctionnement inclusif de la SEGPA lorsqu'il constitue les emplois du temps des élèves, favorisant notamment l'organisation des enseignements en barrette, la répartition des élèves en divisions hétérogènes, et la participation des élèves du collège bénéficiant de la SEGPA à l'accompagnement personnalisé, aux enseignements pratiques interdisciplinaires dans la classe de référence. » (§ 4, 4)

Inclusion de la SEGPA dans le collège et inclusion des élèves

« Un fonctionnement qui vise une meilleure inclusion de la SEGPA dans le collège. (...) La SEGPA a pour ambition l'acquisition des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour les élèves qu'elle accompagne vers l'accès à une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V. Une organisation spécifique de la scolarisation des élèves du collège qui bénéficient de la SEGPA est mise en place, avec, à la fois, un enseignement au sein de la SEGPA et des séquences

d'apprentissage avec les élèves des autres classes, et la mise en œuvre de projets communs entre les classes de SEGPA et les classes de collège. La SEGPA ne doit pas en effet être conçue comme le lieu unique où les enseignements sont dispensés aux élèves qui en bénéficient. Ces élèves sont accompagnés dans leurs apprentissages par les enseignants spécialisés, soit dans leur classe au sein de la SEGPA, soit dans les temps d'enseignement dans les autres classes du collège, soit dans des groupes de besoin. On veillera à ce que, pour chaque élève de la SEGPA, la classe dans laquelle il suit les cours soit la même tout au long de l'année et que tous les élèves d'une division de la SEGPA ne soient pas intégrés dans une même classe, afin de faciliter l'inclusion dans le groupe et le sentiment d'appartenance. Dans le cadre de projets définis et construits par les enseignants, dont les professeurs des écoles, les élèves qui ne relèvent pas de la SEGPA peuvent également bénéficier ponctuellement de l'appui des enseignants spécialisés, notamment lorsqu'ils interviennent conjointement avec l'enseignant de la classe ou lors des décroisements. (...) La mise en œuvre des programmes de collège doit permettre des projets communs sur les thèmes étudiés, de façon ponctuelle sur une sortie scolaire, une compétence ou un projet précis, ou sur un enseignement en barrette avec, par exemple, des groupes de besoins sur une ou plusieurs matières.» (§ 3)

Formes et modes d'intervention des PES et des PLC pour répondre aux BEP en inclusion

« Ce mode d'intervention dans un même espace-temps, en direction des mêmes élèves, de deux adultes ayant une mission d'enseignement, peut se faire à plusieurs niveaux d'action pédagogique (observation, préparation, animation, évaluation, etc...) et revêtir plusieurs formes : -- la co-intervention : elle permet aux professeurs de la discipline de travailler un objet d'apprentissage et à l'enseignant spécialisé d'apporter un étayage particulier sur cet objet aux élèves qui éprouvent des difficultés, dont ceux qui relèvent de la SEGPA. Conçue comme une présence simultanée de deux professionnels dans le même lieu, cette organisation permet une observation plus fine des élèves, de leurs activités, de leurs réactions face aux apprentissages et un étayage immédiat pour les élèves en difficulté. Elle peut être mise en œuvre par exemple lors d'un projet théâtre ou lors d'une recherche documentaire avec une division de 6° et les élèves qui bénéficient de la SEGPA, encadrés par le professeur de français et l'enseignant spécialisé. Elle peut être également envisagée en EPS ou dans toute autre situation où deux enseignants peuvent co-intervenir. Les groupes de besoin : les élèves d'un niveau d'enseignement, dont les élèves qui bénéficient de la SEGPA, sont répartis en groupes de besoin. Les professeurs de la discipline et l'enseignant spécialisé prennent en charge chacun un groupe, l'enseignant spécialisé apportant un étayage aux élèves les plus en difficulté. Les élèves qui bénéficient de la SEGPA sont répartis dans les groupes en fonction de leurs compétences, ils ne sont pas rassemblés dans le groupe animé par l'enseignant spécialisé. Cette organisation favorise une prise en compte des difficultés des élèves et induit des effectifs moins nombreux pour les professeurs de collège. Elle permet aux élèves en difficulté qui ne bénéficient pas de la SEGPA de profiter d'un enseignement adapté à leurs besoins spécifiques. Elle permet également aux élèves qui bénéficient de la SEGPA de valoriser leurs compétences. » (§ 3. 1)

Les enseignants spécialisés et la mise en œuvre de l'inclusion

« Les enseignants spécialisés de la SEGPA répondent aux besoins spécifiques des élèves qui en bénéficient par les méthodes pédagogiques relevant de l'enseignement adapté. Avec toute la souplesse requise dans une démarche d'adaptation, ils organisent leur action à partir des programmes en prenant en compte les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves. Pour les points du programme ou des disciplines qui font l'objet d'un enseignement dans une autre classe du collège, l'enseignant spécialisé intervient en amont

et en aval des apprentissages sur l'acquisition et le réinvestissement de compétences. Dans tous les cas, il convient de favoriser, au travers d'échanges au sein de l'équipe enseignante, la mutualisation des compétences professionnelles sur les difficultés des élèves, sur la manière de les surmonter, les objectifs à atteindre et sur les aménagements à mettre en œuvre dans le cadre de la différenciation pédagogique. » (§ 3. 1)

« Les enseignants spécialisés ont la possibilité d'intervenir, en lien avec le professeur de la discipline, au sein des classes de référence. On veillera à ce que chaque élève bénéficiant de la SEGPA soit dans ce cadre spécifique rattaché toute l'année à une classe unique, afin de faciliter l'inclusion dans le groupe et le sentiment d'appartenance. » (§ 3. 1)

RELATIONS de la SEGPA avec le COLLEGE pour ses ELEVES (1990- 2016)

Circulaire n°90-340 du 14.12.1990 (§ 2.2) :

« ...dans le collège, les élèves des SES peuvent participer régulièrement à des activités d'enseignement qui associent des élèves de la SES et des élèves des classes de sixième et de cinquième. Ces actions sont facilitées par l'élaboration d'emplois du temps compatibles entre la SES et les classes concernées du collège. Elles visent principalement l'initiation à la langue vivante étrangère et l'éducation artistique. Les équipes pédagogiques sont le mieux à même d'apprécier tout ce qui peut être fait dans ce domaine. Le projet d'établissement, qui inclut le projet spécifique de la SES, définit les conditions de mise en œuvre des actions engagées. »

Circulaire n°96-167 du 20.6.1996 (§ 2) :

« Le collégien qui reçoit un enseignement adapté participe comme tous les autres collégiens à la vie de l'établissement, avec ses droits mais aussi avec ses devoirs. La mission d'éducation de la SEGPA passe par la participation de ses élèves à toutes les activités communes du collège : CDI, clubs, foyer socio-éducatif, association sportive, travaux des délégués. Dans le même esprit les activités coopératives permettent des regroupements autour de projets associant élèves de SEGPA et autres élèves du collège. L'intégration des locaux peut utilement être recherchée. » BOEN n°26 du 27.6.1996 (pp.1799-1800)

Circulaire n°98-129 du 19.6. 1998 (§ I, 3) :

« Il est nécessaire que les élèves de la SEGPA et les autres élèves du collège aient, de manière régulière, des activités communes. Au-delà du bénéfice pédagogique attendu de ces activités communes, les échanges entre les diverses classes sont un élément d'ouverture qui favorise l'éducation à la citoyenneté. Les activités communes entre les classes de SEGPA et les autres classes doivent valoriser la complémentarité des compétences des enseignants spécialisés et des autres enseignants du collège ». BOEN n°26 du 25.6. 1998

Note de service n°98-128 du 19.6.1998 (§ 1) :

« ... Il convient de favoriser l'intervention en SEGPA de professeurs exerçant dans les autres classes du collège et ce notamment en éducation physique et sportive, en langue vivante, en physique-chimie, en technologie ou en éducation artistique. Il est alors nécessaire de soutenir les démarches des enseignants : le rôle du principal du collège, du directeur de la SEGPA mais aussi des corps d'inspection est ici déterminant. De plus, chaque fois que cela s'y prête, le rapprochement des élèves de SEGPA avec d'autres élèves du collège est à encourager ». BOEN n°26 du 25.6.1998 (p.1413)

Circulaire n°2006-139 du 29.8.2006 :

« Les élèves de SEGPA peuvent, comme tous les collégiens, recevoir des enseignements répondant à leurs besoins en dehors de leur groupe classe » (§ 2.1)

« Les EGPA sont assurés ... par des professeurs de collège (plus particulièrement en éducation physique et sportive, en éducation artistique, en langue vivante, en éducation musicale, dans les disciplines expérimentales et en technologie). (§2.2) BOEN n°32 du 7.9.2006

Circulaire n°2009-060 du 24.4.2009 (§ 1, 5) :

« Comme tous les autres collégiens, les élèves de SEGPA participent à la vie de l'établissement et aux activités communes du collège : accompagnement éducatif, centre de documentation et d'information, clubs, foyer socio-éducatif, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, association sportive, travaux des délégués. Il est souhaitable qu'ils aient, de manière régulière, des activités communes avec les autres élèves du collège, telles que projets culturels, sorties, voyages... Certains élèves de SEGPA présentent dans une discipline donnée des aptitudes qui leur permettent de tirer profit de l'enseignement dispensé dans une autre classe du collège. Dans cette hypothèse, ces élèves pourront être autorisés à suivre cet enseignement dans ces classes, sur tout ou partie de l'horaire dévolu à la discipline concernée. » BOEN n°18 du 30.4.2009

Circulaire n° 2015-176 du 28.10.2015 :

« Les élèves bénéficiant de la SEGPA participent à la vie de l'établissement et aux activités communes du collège : centre de documentation et d'information, clubs, foyer socio-éducatif, association sportive, comité d'éducation à la santé à la citoyenneté, travaux des délégués, voyages scolaires, etc... » (§ 3) BOEN n°40 du 29.10.2015

« Des situations d'enseignement conjointes avec des élèves qui bénéficient de la SEGPA et d'autres élèves du collège seront, chaque fois que c'est possible, recherchées. » (§ 1. 3)

« Les élèves qui bénéficient des enseignements adaptés sont inscrits dans la section de la SEGPA correspondant à leur classe d'âge. Ils peuvent également suivre les enseignements qui leur sont accessibles dans les classes du collège, avec l'appui des enseignants de la SEGPA, le cas échéant. Les temps de regroupement au sein de la SEGPA, qui sont majoritaires, ne doivent pas constituer la seule modalité d'enseignement proposé. » (§ 3.2)

« Tous les élèves de 3° bénéficiant de la SEGPA pourront être présentés au diplôme national du brevet (DNB), plus particulièrement à la série professionnelle (DNB Pro). » (§ 6. 1)

POLITIQUE d'INCLUSION des ELEVES (extraits)

Loi n°2013-595 du 8.7.2013, J.O. du 9 juillet 2013 :

Code de l'éducation L111-1, 1^{er} alinéa : « il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. » 2^o alinéa : « le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseigne, il favorise la coopération entre les élèves ».

Collège unique, prise en compte des BEP et pratiques différenciées :

« ...Depuis 1975, de multiples dispositifs de gestion des élèves en difficulté ont été mis en place, sans permettre de réduire le noyau dur de l'échec scolaire, Ces dispositifs, initialement présentés comme « provisoires » et « exceptionnels », ont le plus souvent évolué en filières ségréguées qui ne favorisent pas l'acquisition d'une culture commune, et conduisent souvent à exclure les élèves en difficulté au sein même du système éducatif, en induisant souvent leur décrochage dans la suite de leur scolarité. Il est donc nécessaire de réaffirmer le principe du collège unique à la fois comme élément-clé de l'acquisition, par tous, du socle commun et comme creuset du vivre ensemble. Le collège unique est organisé autour d'un tronc commun qui nécessite des pratiques différenciées adaptées aux besoins des élèves. Celles-ci doivent favoriser l'épanouissement personnel et la construction de l'autonomie intellectuelle des élèves. Elles permettent la prise en charge spécifique des élèves, notamment de ceux en grande difficulté scolaire. Ces pratiques différenciées s'enrichissent de toutes les innovations et initiatives pédagogiques des équipes enseignantes, de manière à ce que le principe du collège unique ne soit pas synonyme d'uniformisation de l'enseignement et des parcours de réussite. Il convient de remettre en cause tout dispositif ou classe d'éviction précoce qui détournerait les élèves de l'objectif de maîtrise du socle et les enfermerait trop tôt dans une filière. » **Annexe de la loi (p.28)**

« Le fonctionnement du collège doit permettre d'organiser un tronc commun de formation pour tous, au cours du premier cycle, grâce à une différenciation des approches pédagogiques et des actions de soutien pour les élèves qui éprouvent des difficultés. » **Annexe de la loi (p.28)**

« Les collèges doivent pouvoir disposer d'une marge de manœuvre dans la gestion de leur dotation afin que les équipes pédagogiques puissent concevoir des actions pédagogiques et des parcours scolaires favorisant la réussite de tous. Le travail en équipe et les projets de classe permettront une plus grande transversalité. Cette marge de manœuvre doit permettre, sur la base du volontariat, des expérimentations pédagogiques, des regroupements d'élèves, du travail transversal et pluridisciplinaire, des projets collectifs, etc... Ces expérimentations devront être évaluées. » (p.28)

« La politique de réussite éducative pour tous les élèves doit s'accompagner de marges de manœuvre en matière de pédagogie, afin de donner aux équipes locales la possibilité de choisir et de diversifier les démarches. Pour une utilisation raisonnée de cette autonomie, il faut que, sous l'autorité des personnels de direction, la concertation et la collégialité soient au cœur de la vie des établissements » **Annexe de la loi (p.31)**

Circulaire n°2014-068 du 20.5.2014 :

Principe d'inclusion, différenciation pédagogique et accompagnement de l'élève : « Tout acte d'enseignement suppose l'accompagnement de l'élève au plus près de ses besoins. La différenciation pédagogique permet de faire progresser tous les élèves au sein de la classe, notamment en mettant en place des pratiques pédagogiques diversifiées. Si nécessaire, des aides spécifiques peuvent aussi être apportées, en veillant au respect du principe d'inclusion. » (§ II, 4)

« La promotion d'une école inclusive pour mieux scolariser les élèves en situation de handicap est poursuivie. La prise en compte de leurs besoins est facilitée grâce à la redéfinition du projet personnalisé de scolarisation et du projet d'accueil individualisé. Ces dispositifs sont complétés par le plan d'accompagnement personnalisé, à destination des élèves relevant des troubles des apprentissages. » (§ II, 4)

Décret n°2014-1377 du 18.11.2014 :

Le collège et le principe d'inclusion : « Le collège offre, conformément au principe d'inclusion prévu à l'article L.111-1 et sans constituer de filières, un enseignement et une organisation pédagogique appropriés à la diversité des élèves, afin de leur permettre d'acquérir, au niveau de maîtrise le plus élevé possible, les connaissances et les compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture mentionné à l'article L.122-1-1. L'enseignement repose sur des pratiques diversifiées et différenciées qui visent à permettre à tous les élèves de progresser dans leurs apprentissages et qui intègrent les aides appropriées aux difficultés rencontrées. Ces pratiques sont régulièrement ajustées pour tenir compte de l'évolution des besoins des élèves. La mise en œuvre des modalités de la différenciation relèvent de l'autonomie des établissements » (art.30).

Principe d'inclusion et accompagnement pédagogique des élèves : « Pour soutenir la capacité d'apprendre et de progresser de tous les élèves des écoles publiques, des établissements publics locaux d'enseignement ainsi que des établissements d'enseignement privé ayant conclu un contrat avec l'État, et mettre en œuvre le principe d'inclusion mentionné à l'article L.111-1, ceux-ci bénéficient dans leurs apprentissages scolaires d'un accompagnement pédagogique qui répond à leurs besoins » (art.1^{er}, section 5)

Circulaire n°2015- 085 du 3.6.2015 :

Principe d'une école inclusive : « Tous les enfants, sans aucune distinction, sont capables d'apprendre et de progresser : ce principe d'une école inclusive qui ne stigmatise pas les difficultés, mais accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire, constitue le cœur du décret n°2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves et doit concerner l'ensemble des pratiques pédagogiques. Dans son travail quotidien en classe, l'enseignant fait en sorte que chaque élève progresse au mieux dans les apprentissages. Il ne s'agit plus seulement de répondre aux difficultés de certains élèves, mais de donner à tous les moyens de progresser, en mobilisant des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, grâce notamment aux outils et ressources numériques. Les enseignants organisent leurs enseignements en équipe afin d'assurer une continuité des apprentissages au sein de chaque cycle ; le conseil école-collège est en cela un outil important pour le cycle 3. » (§ 2)

DOCUMENTS

« La réduction de la grande difficulté passe inévitablement par un changement profond de l'organisation et du fonctionnement du collège.

À l'intérieur du collège, **la SEGPA constitue une filière à part, dérogatoire et peu inclusive** dans son principe comme dans son fonctionnement. Si cette structure d'exception doit évoluer, il semble in- envisageable d'accueillir aujourd'hui dans les classes ordinaires du collège les 3 % d'élèves, tous en grande difficulté, qui bénéficient de cet « enseignement adapté ». La SEGPA apporte à ces élèves deux éléments essentiels : d'une part elle les remobilise en restaurant **leur confiance en eux-mêmes et la conviction qu'ils peuvent progresser** ; d'autre part elle les accompagne dans **la préparation de leur orientation vers la voie professionnelle**.

En revanche, **elle doit s'ouvrir davantage et proposer de parcours plus diversifiés**, et parfois plus ambitieux, comportant des temps d'apprentissage partagés avec les autres collégiens. De même la préparation du projet d'orientation gagnerait à s'enrichir d'une expérience plus large fondée sur l'exploration effective des champs professionnels présentés et permettant de véritables choix. Enfin la mise en réseau des SEGPA doit être relancée pour favoriser cette démarche.

D'où deux priorités :

- **adapter le collège aux situations de grande difficulté ;**
- **faire de la SEGPA une voie d'inclusion ; »**

Jean-Pierre DELAUBIER et Gérard SAURAT. Le traitement de la grande difficulté scolaire au cours de la scolarité obligatoire. Rapport 2013-095, novembre 2013 (résumé).

« Faire de la SEGPA une voie d'inclusion.

Tant que le collège n'a pas engagé une évolution qui lui permette de répondre de manière satisfaisante aux besoins très spécifiques des élèves dans les situations les plus difficiles au terme de la scolarité primaire, la SEGPA reste la seule voie pour beaucoup d'entre eux. Elle leur offre la possibilité de se reconstruire et d'accéder à une formation professionnelle. En revanche, elle doit amorcer plusieurs évolutions.

Clarifier la procédure d'orientation. Il convient sans doute de la centrer davantage sur les acquis scolaires et de cesser de se référer à un « profil de l'élève de SEGPA ». La vocation de la SEGPA est d'adapter le parcours de formation des élèves qui n'ont pas atteint tous les objectifs du premier palier référé au socle commun, c'est-à-dire de la fin du CE1. Il faut, certes, étayer cette décision qui met en évidence un échec grave de la scolarité primaire, mais les critères qui présidaient aux orientations des années 60 n'ont plus lieu d'être. De même certaines positions perçues ici et là visant à écarter de la SEGPA des « élèves handicapés » apparaissent des discriminations inacceptables et d'ailleurs illégales.

Enfin, **la mise en place du cycle de consolidation peut modifier le positionnement de l'entrée en SEGPA.** Il serait logique et cohérent de reculer à la fin de la sixième la décision d'orientation. La question doit, pour le moins, être posée.

Favoriser les retours dans la voie ordinaire. De même qu'il n'y a pas d'« élève-type » de la SEGPA, il n'y a pas de « parcours-type » dans une filière fermée sur quatre années. On doit pouvoir sortir de la SEGPA, mais cela ne peut être envisagé que par une inclusion progressive dans une classe de référence en cinquième ou quatrième, préparant la décision définitive.

Construire des parcours plus inclusifs. D'une manière générale, la SEGPA doit s'ouvrir davantage. Il n'est pas justifié, par exemple, que les élèves de ces sections restent entre eux pour l'EPS ou pour l'éducation artistique. Peut-être aussi serait-il souhaitable que des parcours plus personnalisés soient réellement mis en place, comme dans les Clis ou les Ulis. Les « projets individuels de formation », dont la concrétisation est très variable, ne génèrent pas des parcours effectivement personnalisés et ne s'appuient qu'exceptionnellement sur des temps d'enseignement hors de la SEGPA. Il est pourtant évident que des activités partagées avec les autres élèves ne peuvent que favoriser l'adaptation ultérieure au contexte d'un lycée professionnel ou d'un CFA.

Procéder à de véritables échanges de services. La seule intervention de quelques professeurs de collège pour compléter les grilles horaires ne suffit pas à susciter un travail d'équipe entre les professeurs des deux structures. Si des collaborations sont relevées assez fréquemment entre l'ULIS et la SEGPA, il est encore trop rare que les professeurs de SEGPA soient sollicités pour coopérer dans la réponse aux situations de grande difficulté en classe ordinaire, par exemple dans une organisation favorisant une mutualisation des compétences.

Engager l'évolution du statut des directeurs adjoints chargés de SEGPA. Celui-ci devrait être rapproché du droit commun. Si la formation spécifique dont ils bénéficient constitue un atout qu'il convient de préserver, leur accès au corps des personnels de direction apparaît hautement souhaitable (par concours spécifique ou par le concours ordinaire assorti d'une formation complémentaire). Une réflexion devrait être rapidement ouverte sur cette question.

Assurer une meilleure qualité des parcours de découverte professionnelle. Celle-ci reste très inégale et cela en fonction de nombreux facteurs (locaux, équipements, formation des professeurs, difficultés à entrer dans une logique de « champs », absence de mise en réseau, élaboration insuffisante des parcours,..) Une démarche d'évaluation pourrait être engagée dans chaque académie à partir d'un cahier des charges national, en associant les équipes à ce processus.

Renforcer l'accompagnement des élèves au-delà de la troisième. Si la transition est en général préparée, le suivi au-delà de la rentrée n'est pas toujours suffisant. Là encore un travail en réseau avec les LP et les CFA pourrait sans doute contribuer à éviter les sorties prématurées, encore trop fréquentes.

Ibidem (pp.159- 160)

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

- Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire, sous la direction de Carmen Dionne et Nadia Rousseau. 2006. P.U. du Québec.
- Niki Eliot, Elaine Doxey et Val Stephenson. L'école inclusive. 2009. Montréal. Québec. Ed. Chenelière.
- Les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Unesco. Paris. 2009.
- M. Kyrianopoulo & M. Weber. Développement d'un ensemble d'indicateurs pour l'éducation inclusive en Europe. 2009. Odense. Danemark. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.
- Charles Gardou. La société inclusive, parlons-en. Toulouse. 2012. Ed. Erés.
- L'éducation inclusive en France et dans le monde (dossier). INSHEA. NRAS Juillet 2009, n° hors-série.
- Dispositifs innovants de l'école inclusive (dossier). INSHEA. NRAS n°61. Avril 2013.
- Conceptions, pratiques et formations inclusives dans l'espace francophone : France, Suisse, Belgique, Québec. NRAS n° 70 /71, juillet 2015. Éd. de l'INSHEA.
- Jean-Michel Perez « Norme, Ecole et handicap. La notion d'inclusion en éducation » (p.25 et sv.) NRAS n° 70-71.
- Sabine Kahn « Différenciation et traitement scolaire des différences », NRAS n°70-71 (p.39 et sv.)
- Serge Thomazet et Corinne Merini. « L'école inclusive comme objet frontière », in NRAS n°70-71 (p.137 et sv.)
- J.P. Delaubier et G.Saurat. Le traitement de la grande difficulté scolaire au cours de la scolarité obligatoire. Rapport n° 2013-0 93, novembre 2013.
- D. Jouault. Les EREA en 2012 : après 50 ans, des établissements oubliés ou des structures porteuses d'avenir ? Rapport n°2013-0 68, septembre 2013.
- S.Tolmont, députée PS, Quel avenir pour les SEGPA et les EREA à l'heure de la refondation ? Assemblée nationale. 9 octobre2014
- B. Pompili, députée EEDV. L'école inclusive, publié le 14 octobre 2015 dans A l'Assemblée, Actualités, Interventions.