

Penser les vulnérabilités au prisme de l'école inclusive. Un dialogue France-Québec

Catherine Zongo¹, Gerardo Restrepo² et Fabienne Serina-Karsky³

Résumé :

Cet article examine les vulnérabilités (handicap, exclusion, pauvreté) à travers le prisme de l'école inclusive, dans un dialogue comparatif entre la France et le Québec. L'étude analyse d'une part l'approche québécoise, axée sur l'adaptation environnementale et pédagogique en milieu multiculturel, et explore d'autre part le contexte français via une enquête qualitative dans le secondaire, révélant la vulnérabilité paradoxale des Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH). Cela invite à dépasser ce paradoxe, en combinant les concepts de Communauté Éducative Inclusive et de Conception Universelle des Apprentissages, afin d'adapter l'école à la neurodiversité et de favoriser la réussite de chaque élève, tout en étant attentif au bien-être de chacun des membres de la communauté éducative.

Mots-clés : École inclusive- vulnérabilités- AESH - Communauté Éducative Inclusive - Conception Universelle des Apprentissages-diversité.

Abstract:

This article examines vulnerabilities (disability, exclusion, poverty) through the lens of inclusive education, in a comparative analysis of France and Quebec. The study analyses, on the one hand, the Quebec approach, which focuses on environmental and pedagogical adaptation within a multicultural setting. On the other hand, it explores the French context through a qualitative survey in secondary schools, revealing the paradoxical vulnerability of Support Staff for Pupils with Disabilities (AESH). This invites us to transcend this paradox by combining the concepts of an inclusive educational community and universal design for learning, in order to adapt schools to neurodiversity and promote the success of every student, while remaining attentive to the well-being of everyone involved.

Keywords: Inclusive education – vulnerabilities – AESH – Inclusive Educational Community - Universal Design for Learning – diversity

¹ Docteur en Sciences de l'éducation et de la formation, Unité de Recherche Religion, Culture et Société (EA7403), Institut Catholique de Paris.

² Professeur Neurosciences appliquées à l'éducation, Université de Sherbrooke, CERTA.

³ Professeur en Sciences de l'éducation, Unité de Recherche Religion, Culture et Société (EA7403), Institut Catholique de Paris, et chercheur associée au LIRDEF.

Dans le cadre scolaire, saisir les différents contextes et enjeux de la vulnérabilité chez les enfants relève de problématiques aussi différentes que celle du handicap, de la pauvreté et de l'exclusion. Lorsqu'elles se trouvent réunies, ces réalités participent à entretenir un cercle vicieux de la vulnérabilité qui interpelle directement notre responsabilité éthique et éducative. En regroupant nos propos autour de la question de l'école inclusive, nous entendons offrir une lecture plurielle et prospective, capable de transformer ce cercle vicieux en cercle vertueux. En résonance avec une vision de l'éducation qui place la dignité de la personne humaine et l'attention aux plus fragiles au cœur de sa mission, nous nous appuyons sur des perspectives situées dans un dialogue France-Québec. À l'instar de Plaisance, nous entendons ainsi faire état « des mutations de l'éducation spéciale vers l'intégration/inclusion pour y appliquer des modes de compréhension qui combinent la comparaison et l'historicité. »⁴

Alors même que la question de la vulnérabilité des enfants à l'école évolue différemment en fonction des époques, la mise en place d'une école dite inclusive révèle de nouvelles catégories de publics vulnérables, complexifiant ainsi le traitement des fragilités scolaires au sein des sociétés contemporaines. Dans un esprit de dialogue constructif avec l'ensemble du monde éducatif, quelles que soient ses convictions, cet article s'attache d'abord à préciser les repères conceptuels liés à la vulnérabilité de l'enfant. Nous explorerons ensuite le champ du handicap à partir des exemples québécois et français. Le contexte pluriel et multiculturel du Québec nous incitera à entrer dans l'éducation inclusive par la pédagogie et l'adaptation environnementale qu'elle suppose, conduisant à un véritable changement de paradigme. En France, nous replacerons notre analyse dans l'histoire de l'école inclusive, qui puise ses sources dans l'héritage de l'enseignement spécialisé du début du XXe siècle avant de s'ancrer dans la loi de 2013 sur l'égalité des chances.

Au-delà du handicap, nous interrogerons le quotidien de l'élève à travers la figure des Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH). Or, une enquête qualitative menée dans l'enseignement secondaire en France, montre ici une vulnérabilité paradoxale : ces acteurs clés souffrent d'un manque de reconnaissance, créant une illusoire inclusion des professionnels au sein même d'une institution consacrée à l'inclusivité des élèves. Elle révèle ainsi des vulnérabilités là où on ne les attendait pas.

Ces constats nous conduiront enfin à ouvrir des perspectives créatives pour l'avenir de l'école. En combinant la conception universelle des apprentissages qui prend en compte la neurodiversité et la notion de communauté éducative inclusive, nous proposerons un modèle renouvelé. Ce modèle, qui fait écho à l'ambition d'accueillir chaque personne avec ses forces et ses faiblesses pour l'accompagner au plus près de son excellence propre, offre aux institutions les repères nécessaires pour penser l'inclusion des plus démunis et humaniser l'école de demain.

1. Les concepts pluriels de l'école inclusive

À l'échelle mondiale, le nombre d'enfants et de familles nécessitant des programmes d'éducation et d'inclusion sociale est en constante augmentation. Un rapport récent montre une augmentation significative de la prévalence des troubles neurodéveloppementaux (TND) chez les enfants âgés de 3 à 7 ans aux États-Unis, passant de 16,2 % à 17,8 % entre 2018 et 2021⁵,

⁴ Plaisance, É., *Autrement capables : École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, Paris, Autrement, 2025p. 14

⁵ Li, Q., Li, Y., Zheng, J., Yan, X., Huang, J., Xu, Y., Zeng, X., Shen, T., Xing, X., Chen, Q., & Yang, W., Prevalence and trends of developmental disabilities among US children and adolescents aged 3 to 17 years, 2018-2021. *Scientific reports*, 13(1), 17254, 2023.

ce qui en fait l'un des diagnostics les plus fréquents au sein de la population pédiatrique⁶. Aujourd'hui plus que jamais, la neurodiversité et l'hétérogénéité de cette population exigent des enseignants et des thérapeutes pour enfants une compréhension approfondie de leurs caractéristiques, de leurs forces, de leurs faiblesses et de leurs vulnérabilités. Le développement est une étape cruciale durant laquelle les enfants dépendent de plus en plus des adultes de leur environnement : parents, soignants et thérapeutes. Les processus d'apprentissage dépendent de la qualité des interactions entre les enfants et des adultes compétents qui comprennent leurs besoins cognitifs et émotionnels. Bien que certains enfants soient plus vulnérables en raison de facteurs neurobiologiques, nutritionnels ou sociaux, tous les enfants sont également vulnérables aux influences environnementales négatives, à une stimulation inappropriée ou à un manque de soins médicaux et nutritionnels.

Le terme « éducation inclusive » désigne le processus permettant aux élèves en situation de handicap d'accéder à un programme scolaire ordinaire dans une classe ordinaire. L'inclusion signifie que les enfants en situation de handicap fréquentent les programmes récréatifs et l'école avec des pairs présentant un développement neurotypique. Dans un programme inclusif, tous les participants sont acceptés par leurs pairs et les autres membres de la communauté et reçoivent un soutien approprié pour répondre à leurs besoins cognitifs, affectifs et socioémotionnels⁷. Cependant, le terme peut être interprété de diverses manières, ce qui peut souvent prêter à confusion. Si une personne peut utiliser ce terme pour signifier qu'un élève fréquente une école de quartier et reçoit la majorité de son enseignement dans une classe d'enseignement général, pour une autre, cela peut signifier que tout son enseignement est dispensé dans cette classe. On peut facilement supposer que tout le monde communique sur le lieu d'éducation d'un élève, mais il est plus judicieux de s'assurer que tout le monde utilise la même définition avant d'entamer une discussion approfondie sur la nature de l'éducation inclusive. Pour mieux comprendre le concept, examinons son origine et son évolution au cours des dernières décennies.

1.1 La vulnérabilité, de l'exclusion à l'intégration

Les concepts fondamentaux d'inclusion et d'intégration des élèves handicapés dans le système d'éducation publique trouvent leurs racines dans l'*Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), alors appelé *Education of All Handicapped Children Act*, adopté aux États-Unis en 1975. Dès les années 1960, dans tous les pays, de nombreux enfants handicapés se voyaient refuser l'accès à l'éducation publique ; la plupart des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ne fréquentaient pas l'école ordinaire et étaient automatiquement exclus du système scolaire. Selon Saint-Laurent⁸, l'exclusion des enfants signifie, qu'aucun d'entre eux ne bénéficie de services adaptés à ses besoins, et la ségrégation est perçue comme la seule façon de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves exceptionnels et en difficulté⁹.

Pour les acteurs de l'élaboration de la loi IDEA originale, l'inclusion s'inscrivait dans la lutte pour le droit des enfants handicapés à bénéficier d'une éducation publique gratuite et de qualité. Lors de ces premiers efforts visant à promouvoir l'éducation inclusive, ni le type d'école ni le

⁶ Zablotsky B, Black LI, Maenner MJ, Schieve LA, Danielson ML, Bitsko RH, Blumberg SJ, Kogan MD, Boyle CA. *Pediatrics*. 2019 Oct;144(4):e20190811.

⁷ Stainback, S. B., & Stainback, W. C. (Eds.), *Inclusion: A guide for educators*, Paul H. Brookes, 1996.

⁸ Saint-Laurent, L., *Enseigner aux élèves à risque et en difficultés au primaire*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2008.

⁹ Vienneau, R., Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 2002, 257–286.

lieu où l'enseignement était dispensé n'étaient au cœur des controverses et des discussions. Les années 1970 ont marqué le début de l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap et en difficulté. Certaines classes spécialisées ont été progressivement intégrées aux écoles ordinaires, donnant naissance au concept d'intégration physique. Ce premier niveau d'intégration a conduit à un second, l'intégration sociale de ces élèves, qui ont commencé à utiliser les transports en commun et les services de cafétéria, à nouer des contacts dans la cour de récréation et à participer aux activités culturelles et sociales de l'école. Enfin, dans des cas exceptionnels, certains de ces élèves ont intégré des classes ordinaires où ils ont bénéficié d'une partie, voire de la totalité, du programme éducatif. En classe ordinaire, l'intégration s'est d'abord limitée aux matières périphériques (éducation physique et arts, par exemple), puis l'élève a été intégré aux matières fondamentales (langue et mathématiques), pour finalement aboutir à une intégration complète. Ce mouvement a pris de l'ampleur dans les années 1980 lorsque Will a proposé l'intégration scolaire à temps plein pour tous les élèves en difficulté et en handicap léger, lançant ainsi le mouvement qui allait devenir l'Initiative pour l'éducation ordinaire (IEO)¹⁰. En conclusion, la réalisation la plus significative de cette initiative a été de faire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers une responsabilité, partagée par la famille, l'école et la société.

1.2 La vulnérabilité, de l'intégration à l'inclusion

Le concept d'inclusion implique qu'aucun élève ne soit exclu du système éducatif, et cela inclut non seulement les enfants et les jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers, mais aussi ceux qui n'en ont pas. L'objectif de l'éducation inclusive est que tous les élèves aient accès à des classes ordinaires et, par conséquent, qu'il y ait une école unique pour tous. Dans les années 1990, un nouveau mouvement, la pédagogie de l'inclusion, a proposé l'intégration scolaire complète de tous les élèves, quels que soient leur niveau de difficulté ou la gravité de leur handicap¹¹. Cependant, même en 2011, la Classification internationale type de l'éducation définit l'éducation ordinaire comme « l'éducation formelle préalable à l'entrée sur le marché du travail pour les personnes n'ayant pas de besoins éducatifs particuliers »¹². Cela signifie qu'il reste encore beaucoup à faire et que l'éducation inclusive est bien plus un processus qu'une fin en soi.

Bélanger et Gougeon (2009) établissent deux catégories qui guident le processus : l'inclusion sociale et l'inclusion scolaire¹³. Saint-Laurent¹⁴ va dans le même sens et affirme que la principale différence entre l'intégration et l'inclusion repose sur la pédagogie, puisque l'inclusion va au-delà de l'intégration scolaire dans le projet éducatif. L'inclusion privilégie la différenciation de l'enseignement et le soutien direct aux élèves en classe ordinaire. Alors que l'intégration vise à placer les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans un environnement le plus normal possible, l'inclusion se produit véritablement lorsque l'intégration physique, sociale et scolaire est réalisée par l'enseignant et les équipes. Le concept d'éducation inclusive repose principalement sur un principe éthique : le droit de tous les enfants, quelle que soit leur condition, à fréquenter l'école ordinaire et à bénéficier des mêmes

¹⁰ Will, M.C., Educating children with learning problems: A shared responsibility. In *Exceptional children*, Vol. 52 (5), 1986, p. 411-424.

¹¹ *Ibid.*

¹² UNESCO, *Clasificación internacional normalizada de la educación*, 2011, p. 85.

¹³ Bélanger, N., Gougeon, N. A. Inclusion on the Agenda in Four Different School Contexts in Canada (Ontario, Manitoba, New Brunswick and Quebec). *Research in Comparative & International Education*, 4(3), 2009, 289-304.

¹⁴ *Op. cit.*

opportunités que tous les autres. Autrement dit, l'éducation inclusive repose sur le rejet de l'exclusion et de la ségrégation des enfants en raison de leurs caractéristiques physiques, cognitives ou comportementales. Ce concept s'oppose également à l'idée que l'intégration des enfants doit se faire dans les espaces physiques des écoles ordinaires, entretenant une ségrégation fondée sur des différences ou des caractéristiques spécifiques du développement de l'enfant¹⁵. Cette orientation conduit en réalité à l'adoption d'une politique subtile de ségrégation au sein des écoles, sous la forme de classes ou d'unités spéciales¹⁶ interdisciplinaires impliquées dans l'école ordinaire¹⁷. L'éducation inclusive est donc une position radicale qui exige que les écoles deviennent des communautés scolaires où tous les élèves sont accueillis sur la base de l'égalité des droits¹⁸. Ce principe fondamental de l'éducation inclusive ne signifie pas homogénéiser la population et ignorer les différences, mais plutôt reconnaître la diversité, car l'objectif ultime est de construire une école qui accepte et prend en compte les différences, en promouvant une politique de respect de la diversité, dans le but de construire une culture de tolérance, de paix et de coexistence. En conclusion, une école inclusive accueille toutes les personnes sans distinction ni stigmatisation, et la diversité y est prise en compte dans la conception des contenus curriculaires et des approches pédagogiques, et non dans la ségrégation et la marginalisation¹⁹.

Underwood et Frankel²⁰ décrivent les trois composantes qui caractérisent des programmes inclusifs de qualité : accessibles à tous les enfants et à leurs familles ; soigneusement conçus pour répondre aux besoins de chaque enfant ; dotés de processus d'évaluation garantissant la pleine participation de la communauté éducative. En résumé, la qualité de l'environnement dans lequel un enfant se développe joue un rôle très important. Cet environnement physique, socio-émotionnel et temporel doit offrir des routines quotidiennes, des jeux et des activités structurées qui s'adaptent au niveau de développement de chaque enfant²¹.

En résumé, l'inclusion n'est pas simplement un lieu, une stratégie pédagogique ou un programme d'études. L'inclusion est une question d'appartenance, de valorisation et de choix. Elle implique également d'accepter et de valoriser la diversité humaine et d'apporter le soutien nécessaire pour que tous les enfants et leurs familles puissent participer avec succès aux programmes de leur choix. De plus, l'inclusion implique d'accepter tous les enfants et leurs familles et de soutenir leur participation au programme. Cela signifie que les programmes doivent être sensibles et respectueux des différentes valeurs, croyances et pratiques culturelles, et que les équipes interdisciplinaires doivent adapter leurs pratiques aux croyances et pratiques culturelles des enfants et de leurs familles. Cette dernière étape marque la transition de l'inclusion scolaire à l'adaptation scolaire et sociale. Underwood et Frankel (2012) décrivent les

¹⁵ Slee, R., *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*, Londres, Routledge, 2011.

¹⁶ Plaisance, É., Le concept d'inclusion, *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous*, Paris, UNESCO, 2005, p. 14-17 ; Plaisance, É., *De la raison inclusive à une éthique de la reconnaissance*, Toulouse, Eres, 2009.

¹⁷ Vienneau, R., Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 2002, 257-286.

¹⁸ Armstrong F., Handicap et politique : la lutte pour l'éducation inclusive en Angleterre à l'ère de la mondialisation, *Alter - Revue européenne de recherche sur le handicap*, vol 4, n°4, octobre 2010, p. 302-312.

¹⁹ Armstrong, F., Barton, L., Besoins éducatifs particuliers et « inclusive education », *Diversité et handicap à l'école – quelles pratiques éducatives pour tous ?* Belmont B., Vérillon, A. CRESAS – Ed CTNERHI et INRP, 2003, p. 85-99.

²⁰ Underwood, K. & Frankel, E., The Developmental Systems Approach to Early Intervention in Canada. *Infants & Young Children*. 25, (2012, 286-296. 10.1097/IYC.0b013e3182673dfc.

²¹ Cipriano C. et McCarthy M.F., *Towards an inclusive social and emotional learning, Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, Volume 2,100008, 2023.

trois composantes qui caractérisent des programmes inclusifs de qualité : accessibles à tous les enfants et à leurs familles ; soigneusement conçus pour répondre aux besoins de chaque enfant ; dotés de processus d'évaluation garantissant la pleine participation de la communauté éducative. En résumé, la qualité de l'environnement dans lequel un enfant se développe joue un rôle très important. Cet environnement physique, socio-émotionnel et temporel doit offrir des routines quotidiennes, des jeux et des activités structurées qui s'adaptent au niveau de développement de chaque enfant.

Ainsi, l'inclusion n'est pas simplement un lieu, une stratégie pédagogique ou un programme d'études. L'inclusion est une question d'appartenance, de valorisation et de choix. Elle implique également d'accepter et de valoriser la diversité humaine et d'apporter le soutien nécessaire pour que tous les enfants et leurs familles puissent participer avec succès aux programmes de leur choix. De plus, l'inclusion implique d'accepter tous les enfants et leurs familles et de soutenir leur participation au programme. Cela signifie que les programmes doivent être sensibles et respectueux des différentes valeurs, croyances et pratiques culturelles, et que les équipes interdisciplinaires doivent adapter leurs pratiques aux croyances et pratiques culturelles des enfants et de leurs familles. Cette dernière étape marque la transition de l'inclusion scolaire à l'adaptation scolaire et sociale, que nous retrouvons aujourd'hui au Québec.

2. L'école inclusive en France et au Québec

2.1 Au Québec, la diversité au cœur de l'inclusion

Le Canada est un pays multiculturel et une société pluraliste composé d'environ 40 097 761 personnes, de 10 provinces, de trois territoires, de deux langues officielles (anglais et français) et d'un vaste territoire géographique. Les Canadiens proviennent d'un large éventail de nations, de races, de religions et d'héritages culturels. Cette diversité multiculturelle découle de siècles d'immigration. Par conséquent, une population diversifiée est désormais l'une des caractéristiques de la société canadienne.

La diversité du Canada se caractérise par ses peuples autochtones, une tradition d'encouragement à l'immigration de personnes du monde entier et l'évolution démographique des populations vivant dans les communautés rurales et urbaines, dans les régions éloignées. Dans ce contexte, les services et programmes de dépistage et d'intervention précoces ont évolué partout au pays pour soutenir le développement sain des jeunes enfants et de leurs familles.

Au Canada, le terme « intervention précoce » englobe un large éventail de politiques, de programmes et de services qui favorisent la santé et le développement des enfants vulnérables et de leur famille, de la conception à l'âge de 6 ou 7 ans²². Un enfant est considéré comme vulnérable si son développement est compromis par diverses affections, comme des anomalies chromosomiques, des prédispositions biologiques (dont un très faible poids à la naissance) ou la prévalence de divers facteurs environnementaux qui influent sur sa trajectoire développementale. Selon Tessier et Schmidt (2007), un enfant vulnérable ou à risque est un enfant dont les difficultés peuvent mener à l'échec scolaire²³.

Au cours des années 1950 et 1970, le mouvement de normalisation – l'intégration sociale des personnes gravement handicapées – a pris naissance au Canada, et les premières fermetures d'établissements ont commencé, certains prenant le rôle d'hôpitaux, d'écoles et de résidences.

²² Underwood et Frankel, 2012

²³ Tessier, O., & Schmidt, S., Éléves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 2007, 559-578.

En 1972, Wolf Wolfensberger a publié à Toronto son ouvrage, *Principle of Normalization in Human Services*, qui a donné de la force à ce mouvement et a eu un impact international. Dans son ouvrage, Wolfensberger défendait le principe de normalisation et valorisait la contribution sociale des personnes handicapées. À la fin des années 1980, l'intégration scolaire était la tendance dominante au Canada²⁴. Au Québec, dans les années 1990, l'intégration scolaire des élèves « handicapés », « à besoins particuliers », « exceptionnels » ou « difficiles » a ouvert la voie à une véritable pédagogie de l'inclusion et reflétait une vision novatrice et ambitieuse inspirée du concept d'intégration proposé dans les années 1970.

L'éducation inclusive est le développement d'un sentiment d'appartenance et d'acceptation pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP), ainsi que la mise en place de mesures de soutien pour favoriser leurs apprentissages au sein des programmes réguliers²⁵. La pédagogie inclusive se traduit notamment par l'adaptation des approches pour soutenir les enfants dans leurs classes. Selon Saint-Laurent²⁶, le ministère de l'Éducation du Québec reconnaît l'importance de la pédagogie inclusive dans sa politique d'inclusion des services éducatifs dans les programmes réguliers. Cette politique, qui offre des services aux élèves ayant des BEP, est établie à partir d'une évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins. Après cette évaluation, l'élève, dans la mesure du possible, est inclus dans une classe ordinaire et reçoit des services éducatifs dans le milieu qui lui convient le mieux et à proximité de son domicile.

L'éducation inclusive concerne deux groupes d'élèves ayant des besoins particuliers : ceux qui présentent des déficiences (déficiences intellectuelles, motrices, langagières, visuelles ou auditives ; troubles du spectre de l'autisme ; ou troubles psychopathologiques) et ceux qui présentent des difficultés de comportement ou d'apprentissage (troubles des conduites, trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), dyslexie, etc.).

L'éducation inclusive nécessite une révision approfondie des modèles et de l'organisation des services offerts, ainsi qu'un examen attentif des modes d'identification des enfants en situation de handicap, dans le but d'adopter des pratiques éducatives différenciées, c'est-à-dire des processus d'évaluation et d'intervention individualisés pour assurer la réussite scolaire et sociale de tous les enfants. Autrement dit, dans une perspective inclusive, l'école et les équipes multidisciplinaires doivent s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves et promouvoir des pratiques éducatives efficaces dans l'établissement scolaire, le foyer et la communauté²⁷.

L'intégration repose donc sur une conception médicale du handicap, qui met l'accent sur la remédiation, la normalisation et la réparation. En revanche, le concept d'éducation inclusive prend en compte la dimension sociale du handicap, défini comme un obstacle à la participation résultant de l'interaction entre les caractéristiques individuelles et les besoins environnementaux. Au niveau scolaire, l'institution doit s'attacher à créer les conditions permettant de réduire les obstacles à l'apprentissage, ce qui se fait grâce à différents programmes, impliquant les secteurs de la santé, de l'éducation et des services sociaux. Le système en cascade illustre ce processus. Les catégories les plus basses, des niveaux 6 à 8 (École spécialisée, Éducation à domicile et Enseignement en centre d'accueil ou en hôpital) correspondent à l'exclusion, tandis que les plus élevées, des niveaux 1 à 3 (Classe ordinaire,

²⁴ Vienneau, 2002

²⁵ Dionne et Rousseau, 2006 ; Saint-Laurent, 2008

²⁶ *Op. cit.*

²⁷ Gossot, B., La France vers un système inclusif ?, *Reliance*, 2005/2 no 16, 2005. p.31-33.

Classe ordinaire avec soutien à l'enseignant ordinaire, Classe ordinaire avec services de soutien à l'enseignant et à l'élève) correspondent à l'inclusion. Les catégories intermédiaires, les niveaux 4 et 5 (Classe ordinaire et participation à une classe de soutien, Classe spéciale dans une école ordinaire), qui tendent vers le haut, correspondent au processus d'intégration.

L'objectif fondamental de l'éducation inclusive est donc : « d'aider les élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur le plan scolaire, social et dans le développement de leurs compétences. Pour ce faire, il est nécessaire d'accepter que la réussite scolaire varie selon les capacités et les besoins des élèves. Il est également nécessaire de mettre en place les moyens qui favorisent et reconnaissent cette réussite scolaire ».²⁸

L'éducation inclusive, et plus spécifiquement l'adaptation scolaire et sociale, représente un renversement de perspective par rapport à l'intégration²⁹, car elle permet de différencier les pratiques scolaires inclusives des pratiques intégratives³⁰. Autrement dit, parler d'éducation inclusive implique un changement de pratiques pour prendre en compte la diversité des élèves et l'hétérogénéité des classes. Elle fait également appel à la créativité pédagogique pour s'appuyer sur des pratiques éducatives qui ont fait leurs preuves dans la perspective souhaitée. Ainsi, l'éducation inclusive implique une analyse critique de nos pratiques et méthodologies d'identification des enfants en difficulté, ainsi qu'une intervention éducative fondée sur une réflexion pédagogique approfondie et la recherche constante des meilleures preuves scientifiques pour l'étayer. Dans ce contexte, les professionnels des équipes interdisciplinaires s'attachent à concevoir des stratégies pédagogiques permettant à tous les élèves, quels que soient leur niveau de performance et leurs difficultés, de bénéficier des enseignements scolaires.

Voyons maintenant comment l'école inclusive s'est construite dans un autre contexte à partir de l'exemple de la France.

2.2 En France, de l'enseignement spécialisé à l'école inclusive

En France, depuis la loi du 11 février 2005, renforcée par la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République, l'inclusion scolaire et le concept d'école inclusive et de prise en compte de la diversité de tous les enfants, ont remplacé l'intégration scolaire, née de l'enseignement spécialisé. Un bref historique nous permet d'envisager les évolutions de la prise en compte du handicap dans le système scolaire, en en soulignant les différents enjeux.

Alors que les grandes lois de 1881 et 1882 mettant en place l'école républicaine de Jules Ferry font apparaître des enfants considérés comme « non scolarisables », l'article 4 de la loi de 1882 prévoit qu'« un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aveugles » qui, bien que peut suivie d'effets, conduira à organiser l'accueil de ceux que l'on nomme à l'époque les enfants arriérés. De leur côté, Binet et Simon travaillent sur la création d'une échelle métrique de l'intelligence qui permettra de classer les élèves et de détecter les élèves en difficulté scolaire. L'enseignement spécialisé apparaît ainsi de cette séparation entre enfants arriérés éducatibles et ceux relevant d'un suivi médical pouvant aller de l'exclusion jusqu'à l'internement. Dans le cadre scolaire, la loi du 15 avril 1909 ouvre la possibilité de créer des classes de perfectionnement, qui seront annexées aux écoles

²⁸ Ministère de l'Éducation du Québec, *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Gouvernement du Québec, 1999.

²⁹ Armstrong, F., Barton, L., Besoins éducatifs particuliers et « inclusive education », *Diversité et handicap à l'école – quelles pratiques éducatives pour tous ?* Belmont B., Vérillon, A. CRESAS – Ed CTNERHI et INRP, 2003, p. 85-99.

³⁰ Hinz, A., Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 2002, 354-361.

élémentaires, ainsi que des écoles autonomes de perfectionnement. Cependant, il faudra attendre 1936 et le Front populaire pour prendre conscience de l'ampleur de la question. C'est le moment où Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale, met en place les classes d'orientation de sixième. Dans le même temps, un sous-secrétariat d'état à l'enfance est créé, placé sous la tutelle du ministère de la Santé. Le ministère de l'Éducation nationale crée alors une commission de l'enfance déficiente, qui sera présidée par Henri Wallon, futur président de la Commission Langevin-Wallon qui produira en 1947 un plan de refondation du système scolaire resté un modèle pour nombre de systèmes éducatifs mais dont seules quelques expérimentations verront le jour³¹.

Les structures spécialisées, qui augmentent considérablement après la seconde guerre mondiale, seront maintenues par la Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 présentée par Simone Veil, alors ministre de la Santé, et qui définit clairement trois droits fondamentaux pour les personnes handicapées, enfants et adultes : le droit au travail, le droit à une garantie minimum de ressource par le biais de prestations, et le droit à l'intégration scolaire et sociale. La loi affirme le droit des enfants et adolescents handicapés à bénéficier prioritairement d'une scolarité en milieu scolaire ordinaire, chaque fois que leur état de santé le permet. On parle dès ce moment d'intégration scolaire. Pour favoriser et accompagner cette politique d'intégration et développer la complémentarité entre milieu ordinaire et milieu médico-social, la circulaire de 1999 crée dans chaque département le dispositif Handiscol en faveur de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés ou atteints de maladies chroniques. La période d'intégration scolaire prend fin avec la Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, qui prévoit dans son article 19 l'obligation pour l'État de garantir une « formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ». Selon l'article L. 112-1 du Code de l'éducation, ces enfants et ces jeunes ont le droit d'être inscrits dans l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile. Elle impose non seulement à l'école de quartier d'accueillir les enfants en situation de handicap, mais elle renvoie à la responsabilité de la communauté éducative et des personnes la constituant³². La loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 pose les fondements de l'école inclusive en ces termes : « Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction. » Si l'on se réfère à Catherine Dorison, les changements dans le cadre scolaire doivent alors porter tant sur l'environnement de l'élève que sur les aides individuelles à mettre en place. En questionnant l'idée d'aménagement de l'environnement pour une classe ou un établissement, elle renvoie non seulement à des aménagements matériels mais aussi à des transformations se situant à différents niveaux, depuis l'organisation du travail enseignant dans l'école jusqu'aux divers aménagements pédagogiques, en passant par les choix sur la hiérarchie des finalités de l'enseignement et l'articulation entre apprentissages sociaux et apprentissages cognitifs. Ce qui permet d'envisager la scolarisation des élèves en situation de handicap relevant d'une équipe et non d'un seul enseignant, en partenariat avec d'autres professionnels, ainsi qu'une diversification tant matérielle, par le choix des supports et des outils d'apprentissage,

³¹ Serina-Karsky, F., *Pratiques éducatives et bien-être de l'enfant à l'école : la contribution de l'Éducation nouvelle (1910-2010). Pour un nouveau paradigme éducatif*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, 2013 ; Kahn P. et, Gutierrez, L., *Le Plan Langevin-Wallon, histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2016.

³² Prost, A., *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.

que pédagogique par les situations proposées, l'évaluation, etc³³. Pédagogiquement parlant, il s'agit de passer de pratiques exclusives, à des pratiques inclusives, ce qui ne se fait pas sans difficulté.

3. La formation des professionnels un défi pour l'école inclusive en France : le cas des AESH

Estimés à 143.000 en 2024, pour l'accompagnement de plus de 436.000 élèves en situation de handicap en France, les Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH) sont des acteurs clés de l'école inclusive en France. Cependant, depuis la rentrée 2019, les personnels en charge de l'accompagnement des élèves en situation de handicap sont recrutés sous le statut d'Accompagnants d'Élèves en Situation de Handicap (AESH) par un contrat de droit public en France. Ils sont gérés dans chaque Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN), par le service de l'école inclusive³⁴.

Embauchés en Contrat à Durée Déterminée (CDD) pour une durée de trois ans, les AESH ont la possibilité de signer un Contrat à Durée Indéterminée (CDI) au terme de trois ans d'exercice selon le décret n° 2023-597 du 13 juillet 2023.

Conformément au décret n° 2018-666 du 27 juillet 2018 modifiant le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap, peuvent être recrutés comme AESH :

les candidats titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne ; les candidats justifiant d'une expérience professionnelle d'au moins neuf mois dans les domaines de l'accompagnement des personnes en situation de handicap, des élèves en situation de handicap ou des étudiants en situation de handicap accomplis, notamment dans le cadre d'un contrat conclu sur le fondement de l'article L. 5134-19-1 du code du travail susvisé ; les candidats justifiant d'un titre ou diplôme classé au moins au niveau IV, ou d'une qualification reconnue au moins équivalente à l'un de ces titres ou diplômes.³⁵

De même, la circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 stipule que les AESH diplômés du baccalauréat ou d'un titre ou diplôme équivalant pourront notamment accompagner les élèves en situation de handicap au lycée.

Ainsi, les AESH nouvellement recrutés reçoivent une formation obligatoire d'adaptation à l'emploi d'une durée de soixante heures, mise en œuvre par les Directeurs Académiques des Services de l'Éducation Nationale (DASEN). Cette formation parfois dispensée pendant la première année d'exercice de la fonction ou quelques années plus tard, s'avère insuffisante face à l'ampleur des missions et des activités des personnels chargés de l'Accompagnement des Élèves en Situation de Handicap définies par la circulaire ministérielle n°2017-084 du 3 mai 2017 en ces termes : « Sous le contrôle des enseignants, ils ont vocation à favoriser l'autonomie de l'élève sans se substituer à lui sauf lorsque c'est nécessaire ».

³³ Dorison, C., « La scolarisation des élèves handicapés dans l'école ordinaire : une mutation en cours », dans M. Meskel-Cresta M. (éd.), *École et mutation : Processus, expériences, enjeux*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, 2014, p. 101-108.

³⁴ Mauguin, M. & Gono, A., Cadre juridique. Statuts, missions et formation des AVS/AESH, C. Gallet et J. Puig (dir.), *L'aide humaine à l'École. Le livre des AESH*, INSHEA; Champ social, 2020, p.61-74, p.61-62.

³⁵ Décret n° 2018-666 du 27 juillet 2018, art.2.

Ainsi, trois types d'aide caractérisent leurs missions auprès des élèves : l'aide humaine individuelle, l'aide humaine mutualisée et l'accompagnement collectif dans les dispositifs d'Unités localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Comme prévu dans l'article D.351-16-4 du Code de l'éducation, l'aide individuelle est accordée par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) à un élève dont la situation nécessite un accompagnement soutenu et continu, selon une quotité horaire définie.

Conformément à l'article D. 351-16-2 du Code de l'éducation, l'aide mutualisée est attribuée par la même commission (CDAPH) à un élève dont la situation de handicap ne nécessite pas un accompagnement continu et soutenu. La CDAPH détermine les principales activités de la personne chargée de cette aide. En revanche, elle ne précise pas la quotité horaire, car la personne chargée de l'aide humaine mutualisée peut être sollicitée pour l'accompagnement d'un ou de plusieurs élèves à différents moments³⁶.

Dans le cadre de l'accompagnement collectif du dispositif ULIS, les AESH collectifs (AESH-co) accompagnent plusieurs élèves dudit dispositif. Les personnes en charge de cet accompagnement, aident l'ensemble des élèves du dispositif, au sein de l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire ou lors des temps d'inclusion en classe ordinaire³⁷.

3.1 Approche méthodologique

Au-delà de leur fonction d'aide humaine, les AESH occupent une place centrale dans la mise en œuvre du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) et participent aux Équipes de Suivi de la Scolarisation (ESS). Les missions qui leur sont confiées telles que l'accompagnement dans les actes de la vie quotidienne, le soutien à la socialisation et l'appui aux apprentissages scolaires³⁸, soulèvent toutefois la question de la polyvalence attendue et de la reconnaissance effective de leur rôle dans l'inclusion scolaire.

Afin d'interroger les pratiques professionnelles des AESH et les tensions qui les traversent, cette recherche s'appuie sur une enquête de terrain réalisée en 2022 et 2023 dans le cadre d'une thèse de doctorat. Elle s'inscrit dans une démarche compréhensive et qualitative. Conformément à l'approche ethnologique défendue par Copans³⁹, le terrain constitue ici le fondement de la production de données. L'étude repose sur une observation directe des AESH en situation professionnelle et des entretiens semi-directifs menés auprès des AESH, des enseignants et des psychologues scolaires œuvrant ensemble pour l'inclusion des élèves en situation de handicap. Elle permet d'analyser les écarts entre prescriptions institutionnelles et réalités du travail quotidien.

3.2 Présentation de l'enquête de terrain

Comme précédemment mentionné, notre recherche repose sur une enquête qualitative menée dans trois établissements scolaires de la région parisienne employant des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH). Les terrains constitués d'un collège-lycée, un ensemble scolaire école-collège et un lycée professionnel, ont été retenus à la suite d'une présentation du projet de thèse auprès de chefs d'établissement volontaires pour accueillir la recherche.

³⁶ Zongo, C., *La bienveillance au prisme de la fonction des Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH)*, Thèse de doctorat, Faculté d'Éducation et de Formation, Institut Catholique de Paris, 2024.

³⁷ Circulaire n°2017-084 du 3-5-2017

³⁸ Zongo, 2024, *op. cit.*

³⁹ Copans, J., *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris, Armand Colin, 2011.

Le dispositif d'enquête a accordé une place centrale aux AESH, tout en intégrant d'autres professionnels de la communauté éducative afin de saisir les logiques de collaboration qui structurent l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Ont ainsi été rencontrés des enseignants, deux psychologues scolaires et une enseignante spécialisée dans le cadre de leur collaboration avec les AESH.

Les observations ont porté majoritairement sur le second degré, niveau d'enseignement caractérisé à la fois par les enjeux spécifiques liés à l'adolescence et par la pluralité des interactions professionnelles. L'analyse vise à comprendre les modalités d'accompagnement mises en œuvre par les AESH, ainsi que les formes de coopération interprofessionnelle participant aux processus d'inclusion des élèves en situation de handicap. Le corpus est composé de onze AESH, cinq enseignants et deux psychologues scolaires.

3.3 Résultats de l'enquête

Dans l'exercice de ses fonctions, l'AESH accompagne l'élève dans les actes de la vie quotidienne et veille à sa sécurité physique et psychologique, tout en contribuant à son bien-être. Elle l'accompagne dans la réalisation des gestes de la vie courante tels que l'alimentation, l'habillement, l'hygiène et les déplacements. Elle contribue également à favoriser sa mobilité en l'aidant à se situer dans l'espace et dans le temps. Par ailleurs, en soutenant l'élève dans sa vie sociale et relationnelle, l'AESH observe ses interactions avec ses pairs, l'accompagne dans la régulation de ses émotions et encourage la mise en confiance ainsi que les échanges avec autrui.

L'accompagnement des apprentissages scolaires vise à soutenir l'élève dans la compréhension des situations d'apprentissage et dans la réalisation des activités scolaires. À ce titre, l'AESH reformule les consignes de l'enseignant, apporte des explications adaptées et aide l'élève à se recentrer sur la tâche à accomplir. Cette mission de soutien aux apprentissages constitue un élément central du rôle de l'AESH et la distingue des autres professionnels de l'accompagnement intervenant à domicile ou en établissement médico-social⁴⁰.

Cependant, il semble persister un décalage entre l'AESH et l'enseignant quant à leur place et à leur rôle respectifs au sein de la communauté éducative⁴¹. Ce décalage peut notamment être illustré par un extrait de la circulaire ministérielle du 3 mai 2017, qui précise que : « Sous l'autorité de l'enseignant et avec son accord, [les AESH] peuvent échanger avec la famille de l'élève, dans la limite de leurs prérogatives et dans le respect de l'obligation de discrétion professionnelle »⁴².

Ainsi, cette circulaire ne reconnaît pas à l'AESH, pourtant présente au quotidien auprès de l'élève dans son parcours scolaire et au sein de la classe, la possibilité d'échanger directement avec la famille sans l'accord préalable de l'enseignant⁴³. Cette limitation apparaît en tension avec la définition même de la mission de l'AESH, telle que la formule Dominique Momiron,

⁴⁰ Cochetel, G., *AESH et enseignants. Collaborer dans une école inclusive*, Futuroscope, Canopé, 2017.

⁴¹ Zongo, C., L'observation, une activité commune à deux professions non enseignantes. *La Pensée d'Ailleurs*, 5, 2023.

⁴² Circulaire n°2017-084 du 3 mai 2017.

⁴³ Zongo, 2023, *op. cit.*

pour qui « le travail de l'AESH est un travail fondé sur le partenariat avec l'élève, ses enseignants, sa famille et les autres professionnels »⁴⁴.

Cette restriction, pourrait s'expliquer par les différences de formation et de qualification entre enseignants et AESH, les premiers étant titulaires d'un master 2 et les seconds d'un niveau baccalauréat. Cette disparité contribue à renforcer un écart professionnel entre ces acteurs et à limiter le pouvoir d'agir des AESH dans l'accompagnement des élèves au sein de la communauté éducative. Le manque de formation est d'ailleurs souligné par Nadia, AESH interviewée, qui explique : « *En fait, il faudrait une formation pas que sur le handicap, mais sur la manière de gérer la position intermédiaire dans laquelle on se trouve, entre l'établissement, les parents et l'enfant. On est au milieu et c'est "débrouillez-vous". Il faut que ça se passe bien avec les parents, sinon c'est catastrophique. Il faut aussi que les enseignants vous acceptent, et ce n'est pas toujours le cas...* »⁴⁵.

Dès lors, la mise en place d'une nouvelle forme de collaboration, reconnaissant une place institutionnelle pleine et entière à l'AESH, apparaît nécessaire pour favoriser une inclusion scolaire effective des élèves en situation de handicap, en commençant par l'inclusion réelle de leurs accompagnants⁴⁶. Cette collaboration pourrait s'appuyer sur le développement d'une « culture partagée »⁴⁷, non seulement entre les professionnels de l'éducation, mais également avec les parents d'élèves, afin de renforcer la légitimité des AESH au sein de la communauté éducative et de contribuer à une inclusion véritable des élèves en situation de handicap, tant dans la classe que dans l'ensemble de la communauté scolaire. Tout en respectant le bien-être de chacun des membres de la communauté éducative.⁴⁸

4. Perspectives : un dialogue pour nourrir la question des vulnérabilités à l'école

4.1 La Communauté Éducative Inclusive

Aujourd'hui, l'inclusion se pense dans une communauté éducative qui concerne tous ses membres, les personnels enseignants, administratifs et techniques, les aides spécialisées, l'ensemble des élèves ou étudiants, leurs familles, dans laquelle s'inscrit en France l'émergence du concept de Communauté Éducative Inclusive (CEI)⁴⁹.

Cette volonté inclusive manifestée par la société peut alors être vécue comme une injonction adressée aux différentes institutions, et ce à tous les niveaux scolaires de la maternelle à l'université. Comment la communauté se met-elle au service de la personne, et la personne au service de la communauté ? Comment mettre en place une communauté qui soigne et prend soin, qui accompagne ? Comment réaliser une réelle communauté éducative inclusive ? Ces questions doivent être traitées en lien avec des questions pédagogiques prenant place dans un

⁴⁴ Momiron, D., Quelle place pour les AESH dans l'école inclusive ? *Le café pédagogique*, 10/07/2021, en ligne, consulté le 19 mai 2025, <<https://cafepedagogique.net/2021/10/07/dominique-momiron-quelle-place-pour-les-aesh-dans-l-ecole-inclusive/>>

⁴⁵ *Verbatim* de Nadia, AESH

⁴⁶ Zongo, 2024, *op. cit.*

⁴⁷ Ployé, A., L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 2018.

⁴⁸ Serina-Karsky, F., *Bien-être scolaire : des clés pour demain*. Paris, L'Harmattan, 2019.

⁴⁹ Pombet, T., Serina-Karsky, F. et Mutuale, A., *De la communauté éducative inclusive. Penser et construire des institutions inclusives*, Paris, L'Harmattan, 2024.

cadre particulier, à partir d'exemples précis quant à l'espace scolaire, l'organisation de la classe, l'organisation de l'institution, tout autant qu'avec des questions éthiques. Ainsi, une communauté éducative inclusive suppose que l'on soit attentif à cette dimension de l'inclusion qui porte en elle une part de l'utopie, que l'on retrouve chez Freire, chez Ricoeur, une part utopique essentielle qui permet d'être dans un horizon et non dans un dispositif. C'est ainsi que lorsqu'on est dans une dynamique d'intégration, on tend à amener l'autre à s'adapter, alors que lorsqu'on est dans une dynamique d'inclusion, on amène la société à s'adapter à la personne. Il s'agit alors de trouver la voie pour amener le meilleur de chacun dans la bienveillance et l'exigence, sans prendre en pitié, dans une sollicitude qui invite à prendre soin des personnes pour les ouvrir au possible⁵⁰. Car chacun a besoin d'être reconnu en ce qu'il est en tant que personne humaine, d'être regardé avec empathie⁵¹. La question qui se pose est bien celle de « Comment je peux solliciter l'autre », tout en étant attentif à la sollicitude dont l'autre ne veut pas. La CEI Inclusive est alors un rêve au fondement duquel est célébrée la dignité humaine. Or, le rêve peut se poursuivre si on lui donne quelques moyens de s'incarner dans une réalité, notamment dans le cadre d'aménagements scolaires et pédagogiques qui ne sont pas conçus comme de simples dispositifs mais au contraire sont susceptibles de participer à un changement de paradigme, comme le montre l'exemple de la conception universelle de l'apprentissage.

4.2 La Conception Universelle d'Apprentissage

En effet, la Conception Universelle d'Apprentissage (CUA) est une approche d'enseignement et d'apprentissage qui fixe des objectifs clairs et rigoureux et supprime les obstacles à leur réalisation en concevant des aménagements et des options qui tiennent compte de la neurodiversité des apprenants⁵². L'une des idées maîtresses de la CUA est l'engagement envers des objectifs d'apprentissage clairs et la flexibilité des moyens disponibles pour progresser vers ces objectifs et les atteindre. Cette flexibilité se traduit par des options qui réduisent les obstacles à l'apprentissage et prennent en compte la diversité des apprenants.

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) souligne que les obstacles à l'apprentissage résident dans l'environnement, et non chez l'élève. Par exemple, les enseignants émettent fréquemment des jugements de valeur tels que « Les élèves manquent de motivation » ou « Ils ont du mal à rester concentrés sur leurs tâches ». Ces affirmations suggèrent que les obstacles résident chez chaque élève et ne facilitent pas l'analyse des problèmes. La CUA nous aide à repenser la notion d'obstacles et à les situer dans le programme, les méthodes d'enseignement, le matériel pédagogique et les routines de classe, qui peuvent affecter la motivation ou l'attention des élèves, plutôt que chez chaque élève. En d'autres termes, les obstacles sont tous les obstacles qui empêchent les élèves d'atteindre des objectifs d'apprentissage clairs et rigoureux, centrés sur chaque élève.

Reconnaître la singularité des apprenants est une condition essentielle à la mise en pratique de la CUA. La singularité de l'apprentissage renvoie à l'étonnante diversité des modes d'apprentissage individuels et traduit la variabilité des processus neurodéveloppementaux et d'apprentissage. Meyer et al. suggèrent que « les cerveaux individuels présentent des différences remarquables en termes d'anatomie, de chimie et de physiologie » et que « tout

⁵⁰ Mutuale, A., « Chemin faisant avec les familles : les défis d'aujourd'hui et de demain », P. Durrande, A. Mutuale et M.-P. Francis (dir.), *La famille aujourd'hui*, Paris, Mame, 2021.

⁵¹ Janner-Raimondi, M., *Les visages de l'empathie en éducation*, Nîmes, Champ Social, 2017.

⁵² Rose, D. H., Meyer, A., Strangman, N., & Rappolt, G., *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

comme les empreintes digitales de chaque personne, chaque cerveau est unique »⁵³. Accepter la neurodiversité des apprenants exige de comprendre que tous les apprenants sont différents, uniques et irremplaçables dans leur façon d'apprendre, de percevoir l'information, d'agir et/ou d'exprimer leurs idées. De même, cela implique d'accepter que les apprenants puissent varier au fil du temps et dans différents contextes.

Les principes de la CUA sont les suivants :

Engagement : Centrer, affirmer et soutenir les intérêts et l'identité des élèves. Mettre l'accent sur le rôle de l'appartenance dans l'enseignement et l'apprentissage. Promouvoir le plaisir et le jeu, tant pour les apprenants que pour les enseignants. Cultiver l'empathie et réparer les préjugés grâce à des pratiques réparatrices.

Représentation : Représenter authentiquement une diversité d'identités, de perspectives et de récits. Prendre en compte les perceptions des personnes, des cultures et des langues. Valoriser les multiples façons de connaître et de donner du sens.

Action et expression : Honorer et valoriser une grande variété de formes de communication. Centrer et valoriser les formes d'expression historiquement réduites au silence ou ignorées. Remettre en question les pratiques d'exclusion pour créer des espaces et des systèmes plus accessibles et inclusifs.

Ainsi, nous pouvons voir que la conception universelle de l'apprentissage (CUA) propose une approche générale pour concevoir des environnements d'apprentissage accessibles, inclusifs et stimulants pour tous les apprenants. Les principes qui la guident constituent un outil pour aider les enseignants, les concepteurs de programmes, les chercheurs, les parents et les équipes interdisciplinaires à appliquer ce cadre conceptuel à la pratique. Ces principes aident à reconnaître le rôle de la neurodiversité dans des contextes spécifiques et à identifier les obstacles au plein potentiel de chaque apprenant et à la réalisation de ses objectifs d'apprentissage⁵⁴.

En participant à renouveler le paradigme de l'école inclusive, la conception universelle d'apprentissage s'inscrit dans la dynamique d'une communauté éducative inclusive qui entend s'appuyer autant sur les forces que les faiblesses de chacun de ses membres pour élever l'institution jusqu'à un cercle vertueux de la vulnérabilité, dans une utopie réaliste qui « devant les vicissitudes des politiques, des obstacles institutionnels et des réticences pratiques, continue à parier sur des engagements qui ne se limitent pas à des cadrages institutionnels globaux mais impliquent également les personnes en tant que sujets responsables pour construire des conditions de vie qui permettent à chacun de réaliser sa juste place. »⁵⁵

⁵³Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D., *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing, 2014, p. 49.

⁵⁴ *Op.cit.*

⁵⁵ Plaisance, 2025, *op. cit.*, p. 159

Références institutionnelles

Circulaire du 8 juillet 2014. *Conditions de recrutement et d'emploi des Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap*, <<https://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/38499?fonds=CIRC>>, consulté le 15 mai 2025.

Circulaire n°2017-084 du 3 mai 2017. *Missions et activités des personnels chargés de l'Accompagnement des Élèves en Situation de Handicap*, <<https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo18/MENE1712905C.htm>>, consulté le 26 février 2021.

Circulaire n°2019 - 088 du 5 juin 2019. Pour une école inclusive. Disponible à : <<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>>, consulté le 04 décembre 2023.

Circulaire n°2019 - 090 du 5 juin 2019. *Cadre de gestion des personnels exerçant des missions d'Accompagnement d'Élèves en Situation de Handicap. (AESH)*, <<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENH1915158C.htm>>, consulté le 30 novembre 2023.

Décret n° 2018 - 666 du 27 juillet 2018 modifiant le décret n° 2014 - 724 du 27 juin 2014 *relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap*, <<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037257789>>, consulté le 21 mars 2024.

Pour citer cet article

Référence électronique

Catherine Zongo, Gerardo Restrepo, Fabienne Serina-Karsky, « Penser les vulnérabilités au prisme de l'école inclusive. Un dialogue France-Québec », *Educatio* [En ligne], 17 | 2026.
URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés