

**L'ÉDUCATION INCLUSIVE, GENÈSE ET EXPANSION  
D'UNE ORIENTATION ÉDUCATIVE  
LE CAS FRANÇAIS**

**Éric Plaisance**

Université Paris Descartes  
Centre de recherche sur les liens sociaux  
45 rue des Saints Pères  
75006 Paris  
eric.plaisance@paris5.sorbonne.fr

---

**Mots-clés :** inclusion, éducation inclusive, handicap, intégration.

**Résumé.** L'expression « éducation inclusive » est de plus en plus employée internationalement, de même que la notion plus succincte d'inclusion. Elle caractérise une politique volontariste d'accueil et d'éducation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires, au lieu de leur placement dans des institutions spéciales. Parallèlement, la désignation « enfant handicapé » est de plus en plus supplantée par l'expression « besoin éducatif spécial (ou particulier) ». On se propose d'examiner la situation française en adoptant deux approches. 1. Une approche historique : comment passe-t-on de l'éducation spéciale à l'intégration des enfants handicapés dans les établissements scolaires ordinaires, puis à une perspective d'inscription dans l'établissement le plus proche du domicile. 2. Une approche des débats actuels sur la pertinence du vocable d'inclusion par rapport à celui d'intégration et sur l'opposition entre exclusion et inclusion. Sur ce dernier point, il sera fait référence à des auteurs d'autres pays, parmi lesquels la Grande Bretagne et la Suède.

---

## **1. Introduction**

Depuis le milieu des années 90, la notion d'inclusion et l'expression « éducation inclusive » ont acquis droit de cité dans des organisations internationales qui développent ou préconisent des actions dans le domaine éducatif. Le public prioritairement visé est celui des enfants en situation de handicap. Ainsi, en 1994, dans le colloque de Salamanque, coordonné par l'Unesco, les préconisations consistaient à passer progressivement de l'éducation traditionnelle « spéciale » à l'éducation « inclusive » mais aussi du vocabulaire du handicap à celui des « besoins éducatifs particuliers ». <sup>1</sup> Toutes ces nouvelles notions et expressions ont pour origine la langue anglaise, mais elles connaissent une extension et une utilisation dans de nombreux pays aux langues différentes, sans doute sous l'impulsion de ces influences internationales mais aussi du fait des critiques de plus en plus fortes, énoncées dans les pays eux-mêmes à l'égard d'institutions et de pratiques jugées ségrégatives. Au niveau européen, plusieurs déclarations communautaires ont mis l'accent sur le principe d'une école pour tous et pour chacun (Luxembourg 1996) et, plus généralement, sur des politiques en faveur de l'inclusion sociale des personnes handicapées, de l'égalité des chances et de la non-discrimination. La commission européenne se présente comme cherchant à promouvoir les droits des personnes handicapées et, en matière scolaire, à encourager l'inclusion des enfants handicapés dans l'enseignement ordinaire. <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> On peut aussi citer les travaux menés par l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE), actif depuis de nombreuses années dans ce domaine, et qui a adopté le vocabulaire des « besoins éducatifs particuliers » dès 1994.

<sup>2</sup> L'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers a été créée en 1996. Elle a pour mission de fournir un cadre de réflexion pour la coopération européenne en matière de scolarisation des enfants à besoins particuliers.

Ce contexte international étant posé, on se propose d'examiner plus particulièrement la situation française en matière de scolarisation des enfants en situation de handicap. Car les débats actuels, suscités par les orientations nouvelles issues de la loi du 11 février 2005 sur les personnes handicapées (dont le titre exact est « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »), sont révélateurs des transformations en cours, y compris dans les dénominations adoptées ou en voie de l'être, comme celle d'inclusion. On se situe alors dans le cadre des analyses des « référentiels d'action publique » pour mettre en évidence la manière dont les orientations de politique scolaire pour les personnes handicapées sont formulées pour révéler les normes prescriptives qui sont à l'œuvre à telle ou telle période.<sup>3</sup> Deux approches sont successivement présentées : la première est d'ordre historique ; la deuxième met en évidence certains débats conceptuels et leurs liens étroits avec des mesures d'ordre pratique et institutionnel. L'approche historique utilise principalement des textes normatifs, c'est-à-dire des textes officiels qui définissent les modalités de scolarisation des enfants handicapés mais aussi des textes produits par des spécialistes qui soutiennent telle ou telle orientation. Pour la période actuelle, nous nous référons aux discussions en cours, à la fois françaises et étrangères, qui dépassent le plus souvent la lettre des textes officiels et qui mettent en cause la pertinence de certains concepts, tels que ceux d'intégration et d'inclusion, par exemple lorsque celui-ci est couplé à celui d'exclusion. Toutefois, au-delà des orientations conceptuelles, ce sont bien les situations concrètes qui importent. C'est pourquoi des suggestions d'enquêtes de terrain sont enfin esquissées.

## **2. De l'éducation spéciale à l'éducation intégrative, puis inclusive**

Comment passe-t-on de l'éducation dite « spéciale » à l'intégration des enfants handicapés dans les établissements scolaires ordinaires, puis à des orientations « inclusives » ? Quels sont les moments clefs de ces orientations successives ?

L'éducation spéciale a une implantation historique ancienne dans plusieurs pays européens. Elle s'enracine dans les expériences éducatives avec des enfants déficients sensoriels (sourds et aveugles) au XVIIIème siècle, puis avec des enfants « arriérés » au XIXème siècle. En France, la figure emblématique des médecins éducateurs de cette époque est Jean Itard qui avait recueilli un enfant trouvé dans une forêt de l'Aveyron et dont il faisait le pari de la « curabilité »<sup>4</sup>. Avec ce vocabulaire maintenant suranné, se trouvait pourtant soulevée la question fondamentale de l'éducabilité d'enfants déclarés « anormaux ». Le moment-charnière de ce type de débat est sans doute le passage du XIXème au XXème siècle. C'est alors que la question de la scolarité en milieu scolaire ordinaire commence à être posée. Elle est inaugurée par Bourneville, médecin-chef de l'hospice de Bicêtre en 1879, qui cherchait à améliorer l'accueil et l'éducation d'enfants dans les asiles d'aliénés et avait proposé mais sans succès, la création de classes spéciales au sein des écoles primaires ordinaires pour l'accueil de certains enfants dits « améliorés » en provenance de l'asile (Gateaux-Mennecier, 1989). D'une certaine manière, et avec des mots différents, c'était déjà un projet d'intégration scolaire ! Cela était pourtant formulé sous le label du « spécial », mais dans le cadre d'un projet novateur établissant des rapports institutionnels entre asile et école. Pourtant, les clivages entre les institutions sanitaires et scolaires vont être les plus puissants et être défendus par Binet et Simon. Ceux-ci le disent clairement et brutalement en 1907 : seuls les « anormaux d'école » retiennent leur attention, car ils les considèrent comme « perfectibles », au contraire des « anormaux d'asile ». Selon leur formule célèbre, il faut faire l'essai des classes spéciales pour les « anormaux » repérés dans les écoles, car l'école les trouve trop peu normaux et l'hôpital pas assez malades. D'où la légalisation en 1909 des classes dites « de perfectionnement », annexées aux écoles primaires, précisément pour des débiles dits « perfectibles ».

---

<sup>3</sup> Voir les analyses de Michel Chauvière (2000) qui lui-même s'inspire de celles de Muller et Jobert en matière de politiques publiques.

<sup>4</sup> Le premier mémoire d'Itard sur le garçon recueilli, qui a été dénommé Victor, date de 1801. Nous laissons ici de côté le débat qui ressurgit régulièrement sur l'éventuelle pathologie autistique de Victor.

L'éducation spéciale est avant tout une éducation qui s'exerce dans des lieux séparés. La mise à l'écart est la règle, car elle s'appuie sur la représentation d'une différence radicale entre le normal et l'anormal. Ces orientations, soutenues officiellement à la fois par le ministère de l'Éducation et par le ministère de la Santé, resteront longtemps en dehors de toute contestation possible. Elles se renforceront même au cours des années 1960, en grande partie du fait des transformations générales du système d'enseignement et du souci de remédier aux « inadaptations scolaires ». Pourtant, les premières fissures du spécial apparaissent à la fin des années 1960 et surtout au cours des années 1970. Les analyses critiques se développent, parfois avec la diffusion des expériences italiennes sur l'ouverture des asiles (celles de Basaglia, par exemple). C'est la critique des lieux thérapeutiques fermés, la remise en cause de l'asile, mais aussi la critique de l'école, accusée de perpétuer les inégalités sociales et de favoriser la reproduction sociale : d'où les expressions d'école conservatrice ou encore celle d'école - caserne. Parallèlement aux institutions officielles ou associatives accueillant les enfants que l'on nomme alors « inadaptés », des lieux innovants sont même créés, par exemple l'école expérimentale de Maud Mannoni à Bonneuil-sur-Marne, qui accueillait des enfants qui avaient été rejetés de partout. De fait, les classifications rigides des cas d'enfants sont dénoncées, ce qui mène aussi à reconsidérer radicalement la question de l'éducabilité.<sup>5</sup>

L'obligation éducative à l'égard des enfants handicapés est posée comme un principe par la loi de 1975 dite « d'orientation en faveur des personnes handicapées ». L'affirmation est explicite : les distinctions antérieures entre les niveaux d'éducabilité, menant à des répartitions des publics d'enfants entre les ministères et les institutions, ne peuvent plus avoir cours aussi radicalement. Ce n'est pas pour autant que les mesures adoptées en termes d'institutions soient révolutionnaires. Le « spécial » continue sur sa lancée. Les classes spéciales en milieu scolaire ordinaire et les instituts médico-éducatifs séparés restent en vigueur, bien que des dispositifs dits d'adaptation voient le jour pour des enfants en difficultés diverses. Pour les enfants handicapés, ce n'est qu'au début des années 1980 que la politique d'intégration en milieu ordinaire se trouve définie, mettant en forme réglementaire des expériences menées ici ou là. Mais cette intégration reste ambiguë. Contrairement à la politique italienne qui instaure dès 1977 une intégration radicale dans les classes ordinaires (sans classes ni écoles spéciales), elle se décline en France de plusieurs manières : l'intégration dite « individuelle », en classe ordinaire, qui est la formule italienne, mais aussi l'intégration dite « collective », qui est en fait le regroupement d'enfants en classes spéciales selon le type de handicap. C'est le modèle « en cascade » qui combine des dispositifs divers, du plus intégratif au plus ségrégatif, et qui laisse subsister écoles et instituts spéciaux. De fait, on constate à la fin des années 80 le faible pourcentage d'enfants handicapés présents en classe ordinaire et le retard pris par la France en ce domaine.<sup>6</sup> Des rapports officiels, par exemple celui des inspections générales de l'Éducation nationale et des Affaires sociales en 1999, dénoncent encore le maintien des mises à l'écart et constatent que l'intégration reste un processus fragile, toujours susceptible d'être remis en question.

Un nouveau basculement est opéré par la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Selon les termes de la loi, le service public est tenu d'assurer « une formation scolaire, supérieure ou professionnelle aux enfants, aux adolescents ou aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ». C'est même l'inscription de l'enfant dans l'établissement scolaire le plus proche du domicile qui devient la règle. L'établissement est dénommé « établissement de référence » de l'enfant, même si le lieu de formation effective est éventuellement différent et peut se dérouler dans des dispositifs désormais appelés « adaptés », éventuellement situés en dehors des écoles ordinaires. En bref, ce n'est donc plus « l'obligation éducative » qui est affirmée mais bien la formation scolaire en tant que telle, qui est traitée dans la loi sous le titre général de l'accessibilité

---

<sup>5</sup> On se doit aussi de rappeler les expériences pédagogiques menées en classe de perfectionnement par Aïda Vasquez et Fernand Oury sous le nom de « pédagogie institutionnelle » (*Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1972)

<sup>6</sup> En 1989-90 environ 7% d'enfants handicapés intégrés dans le premier et le second degré sur l'ensemble de la population handicapée de référence.

pour tous. On comprend, dans ces conditions, que la mention de « l'éducation spéciale » ne figure plus dans la loi. Le recours au vocabulaire du « spécial » aurait contribué à maintenir le clivage institutionnel dont nous avons rappelé les grands traits historiques. Au lieu d'un modèle traditionnel de filières séparées, une logique de parcours personnalisé est désormais préconisée, qui offre en principe les passages possibles entre formes diverses de scolarisation.

### 3. Vers une école inclusive ?

Où en est-on aujourd'hui ? Sur le plan des orientations conceptuelles, l'intégration est-elle dépassée, ou doit-elle l'être, par des mesures plus radicales, condensées par le terme d'inclusion ? En la matière, nous sommes rapidement confrontés aux usages des termes dans une langue donnée et à des questions délicates de traduction. La notion d'inclusion est couramment utilisée en français quand il s'agit des choses à « inclure » (l'inclusion d'un élément dans un ensemble, par exemple l'inclusion d'une clause dans un contrat juridique) mais l'application du terme aux personnes et aux groupes sociaux, comme dans l'expression « inclusion scolaire », est une innovation récente en français, encore peu utilisée. De même, les expressions telles que « éducation inclusive », « société inclusive » sont nouvelles. En anglais, au contraire, le vocabulaire de l'inclusion appliqué aux personnes et aux groupes est d'usage courant, et les prises de position « inclusives » au niveau européen sont directement issues de la langue anglaise.<sup>7</sup> Mais les usages en français, sans doute sous ces influences, évoluent rapidement. Différents groupes revendiquent ce vocabulaire nouveau : des groupes de réflexion dans les organismes de formation, des associations de personnes handicapées, ou encore des auteurs militant pour les transformations des représentations et des pratiques.<sup>8</sup> A tel point que les textes officiels du ministère de l'Éducation ont modifié en 2009 la dénomination des classes « d'intégration scolaire » en classes « pour l'inclusion scolaire ».<sup>9</sup>

Ce n'est donc pas un hasard si les clarifications conceptuelles ont été les mieux explicitées chez les auteurs de langue anglaise. Dans de nombreux textes, les auteurs britanniques analysent les transformations de l'éducation autrefois nommée « spéciale ». Pour eux, un clivage essentiel doit être établi entre les mesures d'intégration et celles qui se réclament de l'inclusion. Dans un exemple significatif puisé dans ses enquêtes de terrain, Felicity Armstrong considère le cas d'enfants handicapés en provenance d'un établissement spécialisé et qui fréquentent à temps partiel une école ordinaire (*mainstream school*). Ces enfants intégrés restent, selon elle, des visiteurs et non des membres à part entière de la communauté scolaire (Armstrong, 1998, p.53). Dès lors, le terme « intégration » se référerait seulement à des mesures techniques et administratives qui sont mises en place pour la fréquentation d'une école ordinaire par un enfant ou un groupe d'enfants handicapés. L'intégration ne présupposerait pas un changement radical de l'école dans sa culture et son organisation, car l'attente est que ce soit l'enfant lui-même qui s'accommode des structures et des pratiques existantes. L'éducation inclusive, par contraste, est fondée sur l'idée que tous les enfants ont le droit de fréquenter l'école de proximité, quelles que soient leurs différences (Barton, Armstrong, 2007, p.10). Pour ces auteurs, cela implique une

---

<sup>7</sup> Au Brésil, le terme portugais « inclusão » s'est surtout diffusé à partir du milieu des années 1980, dans les groupes politiques de gauche. Il désigne maintenant des orientations politiques très générales, soutenues au niveau gouvernemental, qui englobent l'emploi, les transports et, bien entendu, la scolarisation pour des populations socialement marginalisées. Le vocabulaire de l'intégration (*integração*) passe pour trop ancien et inadéquat.

<sup>8</sup> Par exemple, chez Julia Kristeva : « Je comprends ceux qui préfèrent remplacer le terme d' « intégration » par celui d' « insertion » ou d' « inclusion ». Loin d'être *politically correct*, ce souci sémantique invite non pas à « intégrer » au sens d'effacer la différence mais à inclure des personnes différentes dans l'espace public (écoles, entreprises, etc.), à condition d'y aménager des parcours individualisés et des accompagnements singuliers » (Kristeva, 2003, p.51).

<sup>9</sup> Ce sont en réalité des « dispositifs » ouverts, qui utilisent le plus souvent la coopération avec les classes ordinaires, c'est à dire la fréquentation à temps partiel de ces classes par les élèves qui relèvent des ces dispositifs.

transformation culturelle et éducative de l'école de telle sorte que tous les enfants y soient accueillis. Une école inclusive mène donc un combat contre les préjugés et la marginalisation. Pourtant, des ressources spécifiques sont nécessaires pour procurer les soutiens permettant de développer des pratiques en faveur de tous les apprenants, en relation avec des organismes extérieurs et l'environnement local (ibid., p.16).<sup>10</sup>

Subsistent des difficultés sur le plan conceptuel lui-même. Les origines latines du mot « inclusion » nous confrontent paradoxalement à la notion de fermeture, de clôture, alors que les pistes proposées par les défenseurs de l'inclusion sont celles de l'ouverture à « l'autre différent » et même à l'environnement.<sup>11</sup> Un tel recours à l'étymologie permet de mettre en garde contre certaines illusions de l'inclusion. Le placement à l'intérieur d'un même lieu ne signifie pas nécessairement la fin des mesures d'exclusions à l'égard des personnes. Des enfants peuvent se situer à l'intérieur d'une école ordinaire ou d'une classe ordinaire et en même temps faire l'objet de rejets subtils, de marginalisations, par exemple, ne pas participer aux activités communes. Ce sont les « exclus de l'intérieur », selon la belle formule du sociologue Pierre Bourdieu (1993) qui traitait non de la question du handicap mais des inégalités de scolarisation au sein même du même système scolaire. Ce sont les sujets « ségrégués », selon des expressions plus familières aux psychanalystes. En bref, les apparences peuvent être trompeuses et dissimuler des formes subtiles de mise à l'écart.

L'opposition schématique entre exclusion et inclusion peut aussi faire l'objet d'une analyse critique. Dans le domaine des politiques sociales et de l'évolution du salariat, Robert Castel (1995, 2009) a mis en garde contre l'usage abusif et trompeur de la notion d'exclusion, qu'il considère comme une notion-écran ou, pis encore, comme une notion-piège. Car l'exclusion recouvre en fait des situations très hétérogènes et laisse croire que l'on a seulement affaire à des états, à des positions limites, alors que les situations observées révèlent plus de complexité et de nuances dans des « processus de désaffiliation » (2009, p.63).<sup>12</sup> Le grand avantage de cette conceptualisation en termes d'affiliation et de désaffiliation est de tracer des passages et des continuités entre les situations au lieu d'oppositions radicales. Ce sont des « trajectoires » différentes qui caractérisent les individus (ibid, p. 342).

Il y aurait tous les avantages à appliquer la même orientation théorique au champ éducatif pour les enfants en situation de handicap. Il serait heuristique de renoncer à une vision en tout ou rien, de concevoir l'inclusion non comme un état mais comme un processus susceptible de variations, non comme un donné mais comme un travail d'affiliation impliquant un ensemble d'acteurs plus ou moins en cohérence. Inclure signifierait alors rechercher les solutions provisoirement acceptables pour accueillir un enfant dans le milieu scolaire ordinaire, en fonction des conditions locales et, bien entendu, des possibilités de l'enfant lui-même.

Dans ces conditions, on comprend l'acuité des débats en cours sur l'application de la loi française de 2005 qui accorde la priorité au milieu scolaire ordinaire et sur la pertinence ou non de la notion d'inclusion. Sommes nous déjà dans un processus inclusif ? D'un côté, des auteurs dénoncent ce qu'ils appellent le « paradigme artificiel » de l'inclusion. Ainsi, Jean Marie Gillig (2006) procède à une analyse du passage de l'intégration à l'inclusion en dénonçant, dans le cas de l'inclusion, le danger d'une application du droit commun qui aboutirait à nier la différence de l'élève handicapé

---

<sup>10</sup> Pour Corbett et Slee (2000, p.134-135), l'intégration est assimilationniste, l'inclusion est au contraire une lutte pour la valorisation de la différence et de l'identité.

<sup>11</sup> « Clausus » est le participe passé du verbe « claudere » et signifie fermé, clos. « Claustro », c'est la fermeture, le lieu clos, l'enclos, voire la prison. En français, le mot « cloître » est de la même origine.

<sup>12</sup> « Dans la plupart des cas, 'l'exclu' est en fait un *désaffilié* dont la trajectoire est faite d'une série de décrochages par rapport à des états d'équilibre antérieurs plus ou moins stables, ou instables » (Castel, 2009, p.343)

et à lui faire perdre le droit à un soutien particulier.<sup>13</sup> D'un autre côté, des auteurs se demandent si la France ne s'oriente pas vers un système inclusif. C'est le cas de Bernard Gossot (2005) pour lequel le cadre législatif qui a été adopté s'inscrit en grande partie dans la démarche d'inclusion car, dit-il, il doit « permettre à chaque sujet porteur d'un handicap de trouver sa place ainsi que d'exercer ses droits dans un environnement qui lui sera ouvert, moyennant les adaptations nécessaires » (ibid p.33). Toutefois, le même auteur considère qu'une politique inclusive ne peut s'exercer par la seule force d'un texte de loi mais requiert des engagements plus profonds, d'ordre éthique, politique et social.

#### 4. Conclusion

Le risque n'est donc pas évité d'utiliser le terme d'inclusion comme un « mot valise » ou un simple slogan Il convient d'exercer sa vigilance critique et de s'appuyer pour cela sur des sources complémentaires, les analyses étrangères et les enquêtes de terrain sur les réalités françaises. Sur le premier point, rappelons que les débats sur l'inclusion scolaire ne sont pas propres à la situation française. Dans d'autres pays européens, ils sont engagés depuis plus longtemps, en partie du fait de la place occupée par le vocabulaire de l'inclusion en langue anglaise, en partie du fait des évolutions des systèmes éducatifs, au-delà du « spécial » et de « l'intégratif ». En Angleterre, des propos critiques, voire polémiques, ont été lancés contre ceux qui ont été nommés les « inclusionnistes », principalement pour réclamer le dépassement des propos compassionnels et la recherche d'indicateurs précis dans des contextes locaux (Wilson, 2000). En Suède, où une politique volontariste de « désinstitutionnalisation » est formulée dès les années 1960, des auteurs distinguent plusieurs interprétations possibles de l'éducation inclusive : mesure organisationnelle, ou droit démocratique dans une perspective « alternative », ou encore objet d'étude des réalités éducatives dans toutes leurs complexités (Göransson et Nilhom, 2009). Pour ces auteurs suédois, pourtant héritiers d'une histoire nationale très « inclusive », il n'y a donc pas de voie facile ou générale pour développer l'inclusion scolaire, mais plutôt des processus complexes d'évolution dans des contextes locaux où coexistent des facteurs favorables et des facteurs défavorables.

Cette dernière remarque confirme la pertinence du deuxième point annoncé, celui des analyses des situations concrètes. Suggérons deux pistes. D'abord celle de la connaissance globale, de type statistique, des situations scolaires et en particulier, des réalités « inclusives » pour enfants en situation de handicap. Sous cet angle, les données restent très lacunaires et insatisfaisantes.<sup>14</sup> Ensuite, celle des enquêtes de terrain, soit sur un large échantillon d'écoles, soit sur un nombre réduit d'établissements. Dans ce dernier cas, la méthode appropriée serait de type ethnographique, confrontant les avis des différents acteurs en interaction (enseignants, parents, enfants, handicapés ou non), et repérant les obstacles rencontrés et les pistes d'action possibles.<sup>15</sup>

#### 5. Références et bibliographie

- Armstrong, F. (1998). Curricula, 'Management' and Special and Inclusive Education. In : P. Clough (Ed), *Managing Inclusive Education : from Policy to Experience*. (pp. 48-63). London, Paul Chapman.
- Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (Ed) (2000). *Inclusive Education. Policy. Contexts and Comparative perspectives*. London, David Fulton.

---

<sup>13</sup> Nous avons répondu à ces critiques en montrant l'articulation nécessaire entre les mesures de soutien et les activités communes, ce qui implique aussi la formation renouvelée des différents professionnels concernés (Plaisance et al. , 2007)

<sup>14</sup> Par exemple, la présence à temps partiel d'enfants handicapés en classe ordinaire n'est pas connue avec la précision nécessaire des temps effectivement passés (un jour, deux jours, quelques heures dans la semaine). Ce qui a donné lieu à des propos critiques de la Commission nationale consultative des droits de l'homme en 2008.

<sup>15</sup> Nous avons mené une enquête de ce type sur une école parisienne qui affirme développer une « culture de la différence ». Pour un compte rendu partiel, voir : Plaisance, Schneider (2009). Un bilan plus complet est à paraître au Canada sous la responsabilité du professeur Nathalie Bélanger (Université d'Ottawa).

- Barton, L. & Armstrong F. (Ed) (2007). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflection on Inclusive Education*. Dordrecht (Netherlands), Springer.
- Benoit, H. & Plaisance, E. (Ed) (2009). L'éducation inclusive en France et dans le monde, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°5 (numéro spécial)
- Binet, A. & Simon, T. (1907). *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*. Paris, Colin.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion : Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, Centre of Studies for Inclusive Education.
- Bourdieu, P. (Ed) (1993). *La misère du monde*, Paris, Ed de Minuit.
- Castel, Robert (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris, Fayard.
- Castel, R. (2009), *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Seuil.
- Chauvière, M. (2000), Naissance et conséquences d'un nouveau référentiel pour l'action publique. In : C. Barral, F. Paterson, H-J. Stiker, M. Chauvière (Ed), *L'institution du handicap. Le rôle des associations* ( pp.245-249). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Chevalier, R.-M. (Ed) (2006), *Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants ?* Champigny, SCEREN - Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Créteil, IUFM de Créteil.
- Corbett, J. & Slee, R. (2000), An international conversation on inclusive education, in : F. Armstrong , D. Armstrong, L.Barton (Ed), op. cit., pp.133-146.
- Éducation inclusive. Enjeux et perspectives (2006), *Reliance*, 22 (dossier spécial)
- Gardou, C. (2005), *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Gateaux - Menecier, J. (1989). *Bourneville et l'enfance aliénée. L'humanisation du déficient mental au XIXème siècle*. Paris, Centurion.
- Gillig, J.-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36,119-125.
- Göransson, K. & Nilhom, C. (2009). L'éducation inclusive en Suède. : idées, politiques et pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 5, 67-81.
- Gossot, B. (2005). La France vers un système inclusif. *Reliance*, 16, 31-33.
- Kristeva, J. (2003). *Lettre au Président de la République sur les citoyens en situation de handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*. Paris, Fayard.
- Mannoni, M. (1976), *Un lieu pour vivre. Les enfants de Bonneuil, leurs parents et l'équipe de « soignants »*. Paris, Seuil.
- Plaisance, E. & Schneider C. (2009). Inclusion. Le concept et le terrain. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 5, 25-34.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007), Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37,159-164.
- Ravaud, J. - F. & Stiker, H.-J. (2000), Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> parties, *Handicap. Revue de sciences humaines et sociales*, 86, 1-18 ; 87, 1-17.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*. Paris, Colin.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 15 (3) 297-304.