

10^{èmes} Journées nationales de formation
des personnels des SESSAD

SESSAD, projets et territoires

Un assembleur de ressources
pour le projet de la personne

12, 13 & 14 Novembre 2012

Palais des Congrès
Bordeaux



SESSAD 2012

sessad, ssad, safep, sseffis, saaaais, sessad/itep



Enjeux politiques et effets sociologiques de l'inclusion scolaire

Joël ZAFFRAN

Professeur à l'Université Bordeaux Segalen, Sociologue

Une politique scolaire axée sur l'accueil à l'école ordinaire et l'enfant en situation de handicap est utile en ce sens où elle peut faire évoluer le regard que les acteurs de la communauté scolaire ont sur le handicap, que le handicapé a de lui-même, que les parents ont de l'enfant, enfin que la société dans son ensemble porte sur elle-même lorsqu'elle met en actes des principes de justice. De ce point de vue, la loi de février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ne souffre aucune contestation d'autant plus qu'elle définit clairement les cinq leviers pour promouvoir l'égalité et garantir la citoyenneté des personnes handicapées : le droit à la compensation, la citoyenneté et la participation à la vie sociale, l'accessibilité, l'emploi, la scolarité. Sur ce dernier point, la loi du 11 février 2005 prévoit que « tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence » (article 19). Elle prévient par ailleurs que si l'élève *ne peut pas tirer pleinement profit d'une scolarisation complète en classe ordinaire parce que les conditions d'organisation et de fonctionnement de ces classes sont objectivement incompatibles avec les contraintes qui résultent de sa situation de handicap ou avec les aménagements dont il a besoin* une orientation vers une CLIS peut être proposée par les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées.

La loi de février 2005 dicte ainsi la règle à suivre et les obligations à tenir. Or, la vie scolaire n'est pas réductible aux règles juridiques puisque l'action peut se déployer dans le sens contraire de la règle privative. En cela, la norme s'oppose par son ambivalence fondamentale à la règle dès lors que cette dernière n'est pas désirable, qu'elle est jugée trop contraignante ou irréaliste, plus simplement qu'elle est méconnue. À la différence de la règle, la norme ne s'exerce pas de manière autoritaire mais procède par des ajustements réciproques grâce auxquels une situation évolue ou revient à la « normale ». Elle renvoie à la régularité des habitudes incorporées qui se manifeste à travers les actes ou les manières de juger, de catégoriser et d'évaluer autrui. Elle guide enfin le processus de normalisation, voire de normification (Goffman, 1977) qui va dans le sens des fonctions sociales de l'institution scolaire quand il s'agit de citoyenneté (Durkheim, 1990) ou dans le sens d'une culture alternative quand il s'agit de déviance scolaire (Willis, 1977). La norme préside aux arrangements entre les acteurs scolaires et commande, au même titre que les valeurs, l'ordre des interactions dans la classe et dans l'école. C'est l'une des raisons pour laquelle l'intégration scolaire des enfants handicapés à l'école ordinaire est un « problème », surtout quand il s'agit de l'accueil d'un EH à l'école ordinaire dans une classe ordinaire.

Si l'on considère, à juste titre d'ailleurs, qu'une scolarisation dans une classe ordinaire à l'école ordinaire est le sésame de l'inclusion et si en conséquence on ne veut pas nourrir le sentiment de frustration des parents à la suite d'une privation éducative à laquelle ils ont droit pour leur enfant, il importe de comprendre les causes qui entravent l'intégration

scolaire pour ensuite envisager la manière avec laquelle certaines difficultés peuvent être surmontées ou pas. Car en l'espèce, la règle ne suffit pas au changement puisque d'autres règles existent (l'obligation d'instruction scolaire démarre à 6 ans justifie certains refus d'accueil de l'enfant en préélémentaire), des solutions ponctuelles à l'origine deviennent une norme de fonctionnement (l'indexation d'une intégration scolaire sur l'attribution d'un AVS), enfin des normes sociales traduisent les manières typiques de se comporter dans un contexte donné malgré l'existence d'une règle censée le stabiliser (l'accueil d'un élève handicapé n'est pas une « tradition » dans telle école). En conséquence, un hiatus existe dû aux liens ambivalents et indéfectibles de la norme à la règle. La mise en jour des raisons de ce hiatus laisse entrevoir les voies du changement qui, pour reprendre les termes du texte de cadrage de ce colloque, s'élaborent par les petits pas du quotidien et s'obstinent à montrer les chemins de l'inclusion, mais qui engagent aussi les acteurs scolaires à faire d'abord un petit pas pour faire ensuite de plus grands.

1. Des progrès et des retards

La loi de février 2005 stipule que l'enfant, après qu'il aura été reconnu handicapé, a droit à une inscription dans l'école de son quartier même si la possibilité d'être accueilli dans un autre établissement n'est pas écartée. C'est au projet personnalité de scolarisation de définir les modalités de la prise en charge de l'enfant et de préconiser une scolarisation à temps complet ou à temps partiel à l'école ordinaire, dans une classe d'intégration et-ou dans une classe ordinaire, avec ou sans la présence d'un personnel Auxiliaire de Vie Scolaire. Cette loi succède à d'autres lois et d'autres circulaires sur l'accueil d'un élève handicapé à l'école ordinaire. Elle s'en distingue cependant par une approche globale du traitement social du handicap qu'elle articule au principe d'égalité des droits et des chances à l'école et au travail ainsi que par une décentralisation des organes décisionnels puisque les modalités de la scolarisation de l'enfant sont décidées et définies au niveau départemental. Le poids pris par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) ravale l'Éducation nationale au rang d'opérateur après qu'elle a tenu celui de décideur.

La volonté clairement affichée de l'État de soutenir la scolarisation en milieu ordinaire se traduit dans les moyens mis à la disposition des parents et des enseignants. Un numéro vert est prévu par la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations (Halde) et un autre numéro vert est destiné aux familles d'enfants handicapés ou malades en difficulté face aux problèmes de la scolarisation ainsi qu'aux enseignants qui interviennent auprès de ces enfants et adolescents. Une circulaire précise les modalités d'accompagnement de l'enfant par l'AVS (circulaire n°2003-093 du 11-6-2003). Un module de sensibilisation à l'accueil des enfants handicapés est intégré à la formation des enseignants dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). La liste peut être complétée des avancées notables en faveur du handicap à l'école et les chiffres avancés par le Ministère de l'Éducation nationale viennent comme une évidence : à la rentrée 2011, 214 600 élèves handicapés sont scolarisés en milieu ordinaire, soit 13 212 élèves de plus qu'à la rentrée 2010 et 60,3 % de plus par rapport à 2005.

Ces constats vont-ils dans le sens d'une vigueur suffisamment forte de la règle pour s'imposer à tous et produire de la sorte les changements prévus par la loi ? Sans conteste des avancées existent sur le plan de la prise en charge éducative du handicap à l'école et des évolutions majeures ont permis de redessiner les frontières entre

l'école ordinaire et l'école spécialisée. Cependant, les observations menées dans les écoles et les travaux actuels concluent à un constat identique : l'inclusion scolaire soulève à l'heure actuelle autant de questions au nombre et aux contenus guère différents de ceux mis au jour hier (Zaffran, 2007a et 2007b). Preuve en est les rapports parlementaires qui épinglent l'Éducation nationale en raison des lacunes des dispositifs d'accompagnement et de la faiblesse des moyens déployés. Il s'avère en effet que les classes d'intégration scolaire ne jouent pas toujours leur rôle intégrateur parce qu'elles y confinent les élèves plus qu'elles ne les ouvrent sur l'école. L'effet de filière joue au détriment de l'intégration en milieu ordinaire. L'allocation des moyens s'avèrent elle aussi insuffisante en ce qui concerne l'accompagnement des élèves. En outre, les instances d'appui sont rarement mises en place et les services d'aide chargés de soutenir l'élève sont insuffisamment développés. Les maîtres spécialisés sont en nombre insuffisants, ce qui oblige parfois la Commission Départementale de l'Autonomie (CDA) à prendre des décisions moins en fonction des besoins spécifiques de l'enfant que des ressources disponibles. Enfin, la formation des enseignants et des chefs d'établissement fait cruellement défaut. En l'espèce, le rapport du sénateur Paul Blanc remis en mai 2011 souligne que « l'école peine aujourd'hui à répondre de manière pertinente aux besoins des enfants handicapés ». Dans tel quartier, la suppression de deux postes d'enseignants en primaire s'avère incompatible avec l'ouverture d'une CLIS puisque l'accueil dans cette filière suppose que les classes ne soient pas surchargées (cf. circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010 qui précise qu'« il est souhaitable que le nombre d'élèves scolarisés au titre d'une Ulis ne dépasse pas dix »). Dans cette ville, le manque d'ATSEM contrarie l'accueil en demi-pension. Dans ce village, le manque de moyens des collectivités territoriales est un obstacle à la mobilité et aux déplacements de l'enfant.

Outre la question des moyens, des parents font part des difficultés à inscrire leur enfant dans une école ordinaire ou à garantir une scolarité adaptée du fait d'enseignants et d'un chef d'établissement encore réticents à accueillir l'enfant handicapé. Un rapide tour d'horizon des blogs et des forums consacrés à la scolarisation des enfants handicapés suffit à appréhender le contenu des difficultés : « avec le refus de l'école, je n'ai pas souhaité monter de dossier mettant le handicap en avant » ; « l'instituteur refuse l'utilisation de l'ordinateur et les aménagements pédagogiques. C'est l'AVS qui enseigne à notre enfant car l'enseignant dit ne pouvoir que travailler pour le groupe classe et ne pas pouvoir faire d'individuel » ; « l'école a beaucoup de mal à remplir le dossier MDPH malgré les relances » ; « impossible d'avoir une AVS pour mon enfant sourd, même avec un regroupement de plusieurs élèves ». Les parents font part aussi des refus qui tiennent à l'appréhension anxiogène de la situation (l'angoisse de ne pas savoir et pouvoir gérer le handicap, la peur de ne pas parvenir à tenir la classe, le doute sur la sécurité de l'enfant et des élèves) ou à l'indexation d'un accord sur l'obtention d'un auxiliaire de vie scolaire. Si le projet personnalisé de scolarisation recommande une scolarité dans une classe spécialisée de l'école ordinaire (CLIS ou ULIS), ces arguments perdent de leur force persuasive dans la mesure où l'élève est accueilli dans une structure adaptée et se place sous la responsabilité d'un ou plusieurs enseignants spécialisés. En revanche, les inquiétudes et les indexations sont particulièrement saillantes lorsque la demande de scolarisation porte sur l'accueil de l'enfant handicapé par un enseignant ordinaire, à l'école ordinaire, dans une classe ordinaire. En l'espèce, le témoignage d'une psychologue

scolaire confrontée au handicap pointe les écarts d'appréciation et les malentendus : « l'institutrice explique qu'il lui est très difficile de s'occuper de lui, elle est obligée de délaissier tous les autres, il n'a aucune autonomie, aucun intérêt pour les activités de la classe, il ne peut rester assis pendant les temps calmes, ni écouter les comptines. Nous proposons de réduire le temps d'intégration au samedi matin. Les parents le prennent très mal et pensent que l'institutrice est de mauvaise foi. » (Bailly, 2012, p. 67).

Si l'on considère que l'accueil d'un élève à besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire dans une classe ordinaire est l'acmé de l'inclusion, la question se pose des manières de garantir le droit à « l'éducation » (loi de 1975) et à la scolarisation (loi de 2005) sans considérer que le refus des enseignants ou des responsables d'établissement procède de la mauvaise foi, de la désinvolture ou de la prévarication. Il s'avère que l'argumentaire s'organise en règle générale autour de motifs moraux (je suis pour l'intégration), professionnels (je ne suis pas formé), institutionnel (je n'ai pas de moyens spécifiques), éthiques (comment rendre l'école humainement acceptable pour tout le monde). Un extrait d'entretien d'une enseignante participant à un forum condense à lui seul ces registres : « [...] ce n'est pas un refus de notre part, ni une réticence d'accueillir ces enfants. Mais la formation en IUFM ne nous permet pas de répondre aux attentes des parents, à un encadrement propice pour ces enfants. Lorsque l'on appelle nos inspections, on nous répond que [...] personne ne viendra nous aider ni nous donner des pistes de travail. Il nous faut nous former nous-mêmes, chercher des informations par nous-mêmes [...] Personnellement, je n'ai eu qu'une seule journée de formation en classe spécialisée [...] Les auxiliaires de vie ? une solution, si toutefois les dits auxiliaires étaient vraiment formés pour chaque cas spécifiques [...] Nous sommes donc démunis, parfois abattus et tristes, car on a le sentiment parfois que l'enfant handicapé dont nous avons la charge ne s'épanouit pas complètement. De plus, c'est dur de se heurter aux paroles des parents, qui nous traitent d'incapables, ou qui pensent de suite que nous sommes contre leur enfant. Ce n'est pas le cas. Loin de là. Mais il est difficile à une instit de CP d'enseigner la lecture à un enfant sourd-muet sans connaître le langage des signes [...] Ce n'est pas facile d'accueillir un enfant autiste qui hurle au moindre bruit de chaise, auxiliaire de vie ou pas. Et ce n'est pas pour autant que nous voulons le mettre à l'écart. Mais comment faire ? »

Loin d'être un cas isolé, ce témoignage condense à lui seul le système de justifications dont l'emprunt à plusieurs registres contribue à former la *rhétorique du refus*. Puisant à différentes sources, cette rhétorique se présente moins comme un rejet ou une dérobade qu'une synthèse plus ou moins harmonieuse par l'individu des raisons qui le poussent à agir dans un sens contraire à ce que la règle commande. Celle-ci recommande, sous certaines conditions, l'accueil de l'enfant handicapé dans une école ordinaire tandis que celui-là s'en écarte après avoir fait les arbitrages qui s'imposent à lui. Si la règle n'est pas remise en cause, elle ne parvient pas à s'imposer parfaitement. En somme, la rhétorique du refus est plus ambivalente qu'il n'y paraît justifiant par la même occasion qu'un regard sociologique se porte sur le paradoxe de la conviction par les acteurs scolaires que la loi de février 2005 est une loi juste qui l'accompagne du refus d'accueillir l'élève dans la classe ou l'école. On aurait vite fait d'interpréter ce paradoxe comme l'indice d'une attitude incohérente voire irrationnelle. Plutôt que cela, on le considère comme une solution de continuité pour les acteurs dans la trame scolaire. Ce faisant, ils croient dans la valeur des choses sans faire les choses que la

valeur commanderait de faire. Cette distance entre la croyance dans les choses et l'action conduit à ne pas opter pour une stratégie de persuasion des acteurs scolaires pour lever certains freins. Il n'est pas utile en effet de chercher à convaincre les personnes de faire certaines choses si elles sont déjà convaincues que ces choses sont bonnes. La question se pose alors de la façon de contourner ce hiatus et sortir ainsi de la ronde des justifications.

2 - Un problème sociologique : l'hiatus

Sur le plan des valeurs, les arrangements avec la règle peuvent s'interpréter comme une défection voire une prévarication. Or, si l'on refuse d'évaluer les attitudes et les opinions à l'aune d'une rationalité unique et universelle, celle qui serait vraie par le principe de la règle, mais d'un ensemble de motifs parfaitement légitimes aux yeux de celui qui les mobilise, on accède à un niveau d'intelligibilité du refus par la mise au jour des mécanismes de production rhétorique. De sorte que l'approche sociologique du hiatus de l'inclusion scolaire ne procède pas d'une posture péremptoire (les acteurs sont dans l'erreur et se trompent en ne faisant pas ce que la règle commande de faire) mais d'une démarche analytique visant à cerner les raisons pour lesquelles les acteurs ne font pas ce à quoi ils croient. Cette démarche appelle en premier lieu un accord sur la compétence des acteurs à prendre position sur les choses, à les juger et les critiquer le cas échéant pour concevoir en deuxième lieu les ajustements réciproques des acteurs entre eux selon les objets et les situations auxquels ils se confrontent. Il convient par conséquent de prendre en compte l'objet (le handicap), le contexte (une demande d'intégration ou une inclusion en pratique), les institutions (ordinaires et spécialisés, scolaires et politiques), les contraintes (internes et externes) des acteurs tels qu'ils sont identifiés et/ou engagés dans l'action, puis de cerner la façon dont les individus repèrent l'objet et prennent appui sur lui ou se heurtent à lui à partir des manières de concevoir les autres éléments de la situation.

Dans cette perspective, il ne s'agit pas de parler *a priori* de handicap pour rendre compte de l'activité scolaire des personnes mais de la façon dont les acteurs en situation identifient, nomment, utilisent ou se heurtent au handicap. En d'autres termes, il y a des raisons tout aussi fortes et tout aussi recevables de pratiquer l'inclusion scolaire que de la refuser. Pour comprendre ces choix, le regard ne doit pas se porter sur le monde scolaire « objectivement » organisé par la règle mais le travail des acteurs pour s'ajuster en situation à ce monde à partir de leur définition de la maladie, de la réussite, de la justice, de l'autorité, des apprentissages, de l'inégalité, etc. Des raisons tout à fait « acceptables » peuvent expliquer pourquoi des parents ne veulent pas que leur enfant aille à l'école ordinaire alors qu'il en a la capacité, pourquoi ils optent pour une intégration scolaire alors qu'un placement dans un établissement spécialisé serait plus efficace, pourquoi des enseignants refusent d'accueillir un enfant handicapé dans sa classe, ...

Si elles préexistent à la situation, ces raisons s'élaborent aussi dans un contexte scolaire doté d'une certaine cohésion et d'une autonomie relative par rapport à la règle bien que structurellement articulé à celle-ci par des relations d'autorité bureaucratique et des liens interdépendances aux autres institutions éducatives. On suppose alors que la réticence, le refus ou l'accord des enseignants à propos d'une inclusion scolaire alors que tous considèrent que l'intégration scolaire est « bonne » puise leur justification à plusieurs registres dont quatre au moins sont particulièrement saillants d'autant plus

qu'ils correspondent en partie à la typologie weberienne de l'action sociale :

- 1 - *Le registre axiologique* : ce registre renvoie à l'action commandée par une ou des valeurs. Celles-ci représentent aux yeux de l'acteur une finalité suprême, quand bien même cette finalité peut être parfaitement irrationnelle. De ce fait, celui qui agit dans le sens des valeurs peut aussi être celui qui ne se soucie pas des conséquences que peut avoir son comportement sur autrui ou le contexte de l'action. L'important est que son action satisfasse aux exigences nées de la valeur qui est fondamentale à ses yeux. Les exemples cités par Weber sont très parlants : un homme prêt à provoquer en duel un autre homme pour sauver son honneur au risque d'en mourir ; un capitaine de navire qui refuse de quitter son navire tant que le dernier passager n'est pas sauvé du naufrage. Dans le cas de l'inclusion scolaire, les acteurs visent à travers l'accueil d'un élève handicapé l'accomplissement d'une valeur à laquelle ils croient.
- 2 - *Le registre traditionnel* : celui-ci apparaît lorsque les acteurs considèrent que l'école n'a pas vocation à accueillir des élèves handicapés et l'habitude est que l'élève handicapé soit scolarisé dans des filières spécialisées. La décision de ne pas accueillir un élève handicapé s'explique en conséquence par le « poids de l'éternel hier » qui commande de faire les choses de manière à ce qu'elles soient faites comme elles l'ont toujours été faites (Weber ajoute que dans ce cas le sens de l'action a disparu sous les strates de la tradition)
- 3 - *Le registre affectif* : le type d'acte commis sous le coup d'une émotion, comme une gifle donnée sous le coup de la colère ou à l'inverse l'acceptation de l'enfant handicapé pour des motifs compassionnels relève de ce registre.
- 4 - *Le registre cognitif* : ce registre concerne la connaissance et des options éducatives qui se présentent à l'individu ainsi que sa manière de définir la situation. Il concerne aussi l'information sur le handicap ou sur l'intégration scolaire et qui, à l'instar des deux autres dimensions, peut peser sur ses choix.

Dans les faits, les personnes font appel au registre axiologique pour étayer le sentiment de justice ou d'injustice vécue dans une situation, au registre cognitif pour construire leur expérience ordinaire du monde scolaire, au registre traditionnel pour gérer la classe, au registre affectif pour justifier leur conduite devant les élèves ou devant leurs collègues. L'enchevêtrement des registres forme un système de justification dépendant des paramètres contextuels (la réalité que l'on a sous les yeux) et du stock de connaissance disponible (avoir déjà été initié ou formé à l'inclusion scolaire par exemple). Si l'on prend l'exemple des enseignants, les raisons de ne pas accueillir un enfant handicapé dans la classe peuvent être commandées par tout ou partie de ces registres qui, bien que différents, s'articulent de manière telle qu'ils n'apparaissent pas contradictoires. Ainsi, l'enseignant peut penser en toute bonne foi que l'inclusion scolaire est une valeur à défendre et à promouvoir (registre axiologique), mais qu'il n'a pas de motif valable de changer ses habitudes dans la mesure où l'histoire de l'éducation des handicapés est dominée par une logique ségrégative (registre traditionnel), d'autant plus que la formation et l'information en matière de handicap restent encore trop peu répandues, hormis dans le cadre d'une formation spécialisée (registre cognitif). Les acteurs font par conséquent ce que l'intrication des registres conduit à faire selon les contextes normatifs dans lesquels ils agissent.

Cette intrication soulève en dernière instance le problème de l'engagement des

acteurs dans un projet inclusif malgré la ronde des justifications. Comment en effet les engager alors que le retrait ou la défection est justifiable d'une argumentation légitime à leurs yeux ? C'est la vertu des « petits pas » de faire passer les acteurs de l'adhésion à une cause à une participation pleine et entière à un projet collectif. Car l'hiatus inévitable entre la règle et la norme ne doit pas conduire à la seule élaboration d'un programme faisant de la morale et de la règle le vecteur principal de l'intégration scolaire. Il est vain en effet d'en appeler aux bons sentiments et d'opter pour un discours moralisateur et incantatoire. La valeur des choses ne suffit pas à l'affaire. Il faut aussi mettre les personnes en situation de changer leur conduite afin de les amener à prendre la décision d'agir ainsi. Le changement d'attitudes est indexé sur la volonté individuelle de changer la situation dès lors que l'on est persuadé que le changement offre des conséquences bonnes pour soi. Ce changement du reste ne peut être brutal, et c'est bien la fonction des petits pas de préparer un changement d'envergure par leur capacité à entraîner dans un dynamique de plus en plus forte les individus qui auront fait un premier pas, puis un second et ainsi de suite. Le premier pas accompli par les uns et dans le même temps par les autres sont *in fine* le prélude à la grande marche, irréversible et déterminée, vers l'inclusion scolaire et sociale. En somme, d'abord demander peu aux acteurs scolaires pour ensuite obtenir plus.

Conclusion

Le principe démocratique d'une école est d'assurer, entre autres choses, la liberté de choix des parents et de l'enfant en matière d'éducation et de scolarisation. Quand les dispositions individuelles de l'enfant handicapé le permettent, la scolarité en milieu ordinaire égalise les conditions puisqu'elle s'accompagne d'un accès à des espaces de socialisation et d'apprentissages identiques pour tous. Toutefois, en favorisant les contacts mixtes entre les élèves elle soumet dans le même temps chacun d'eux au jugement commun. En cela, la question ne doit plus porter sur la pertinence et le bien-fondé de l'intégration scolaire mais sur les multiples façons d'inscrire dans le temps cette politique scolaire juste sur un plan sociétal mais parfois coûteuse sur un plan émotionnel pour les parents, l'enfant ou l'enseignant. L'attention doit porter sur le contexte de l'intégration scolaire et l'interrogation doit concerner les façons de modifier les normes en agissant sur la situation c'est-à-dire d'influer sur les pratiques plutôt que de cantonner le débat au niveau des valeurs, de la morale et de la règle. Si les acteurs peuvent, en toute bonne foi, faire exactement l'inverse de ce que leur valeur leur aurait commandé de faire, il est vain d'en appeler aux principes moraux pour qu'ils changent leur pratique. En fait, les acteurs changent parce que les règles du jeu et les conditions de l'action changent.

La vertu des politiques scolaires se métamorphose en chimère sociétale si l'adhésion aux principes éducatifs ne s'inscrit pas dans la durée et ne s'étend pas à un nombre très large d'acteurs scolaires d'une part, d'autre part si elle ne bénéficie pas d'un appui de la part des chefs d'établissement et des administrations locales. Quels que soient les contextes scolaires, les injonctions ministérielles font toujours l'objet d'une retraduction à niveau local afin soit de les rendre efficaces soit de les contourner grâce à un travail d'autoproduction de normes. De sorte que l'hiatus de l'inclusion ne peut pas être dépassé en statuant sur les élèves qui sont « intégrables » et ceux qui ne le sont pas. Il le sera après avoir défini collectivement les manières de préparer et d'organiser l'accueil de l'élève à besoins éducatifs particuliers.

Bibliographie

Bailly N., *Mon autre monde. Les vingt ans en ZEP d'une psychologue scolaire*, téléchargeable : http://www.ozp.fr/IMG/pdf/MonAutreMonde_MAJ_07_05_2012v3.pdf

Durkheim E., 1990 (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Puf.

Goffman E., 1977, *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Ed. de Minuit.

Willis P., 1977, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York, Columbia University Press.

Zaffran J., 2007a, *L'intégration scolaire des handicapés*, Paris, Éditions L'Harmattan, seconde édition revue et corrigée.

Zaffran J., 2007b, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, Paris, Éditions La Découverte,