

Greta Pelgrims

De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ?

Résumé

Les systèmes scolaires francophones, comme d'autres, se transforment en vue de favoriser l'accès pour les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'école et à la classe ordinaire, mouvement qui se réclame en force de l'école inclusive. Cet article traite les notions d'intégration scolaire et d'école inclusive en restituant les perspectives et concepts théoriques qui les sous-tendent, et examine la compatibilité des pratiques scolaires qui en découlent.

Zusammenfassung

Die frankophonen Schulsysteme befinden sich – wie andere auch – im Wandel, um Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen den Zugang zur Regelschule und zur Regelklasse zu erleichtern. Die Bewegung beruft sich auf die inklusive Schule. Dieser Artikel befasst sich mit den Begriffen der schulischen Integration und der inklusiven Schule, betrachtet die zugrundeliegenden Perspektiven und theoretischen Konzepte und untersucht die Kompatibilität der jeweils daraus entstandenen schulischen Praxis.

Bientôt dix ans après les recommandations de la CDIP (2007) en faveur de l'intégration dans l'école ordinaire, les transformations du système de scolarisation des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers, en Suisse romande comme dans d'autres pays francophones, se réclament de l'école inclusive et s'accompagnent de réjouissances, de progressions, de satisfactions, mais aussi d'interrogations, de confusions, d'hésitations, de déceptions. Si certains professionnels persèverent dans les expériences de scolarisation en classe ordinaire, d'autres interrogent le manque de ressources qui leur sont octroyées alors que s'ouvrent de nouvelles structures d'enseignement spécialisé. D'autres encore se demandent pourquoi des pratiques d'enseignement faisant partie de leurs outils professionnels sont devenues des « aménagements pédagogiques » exclusivement réservés aux élèves faisant preuve d'un diagnostic psycho-médical. En outre, inté-

gration et inclusion sont des notions polysémiques parfois utilisées de façon interchangeable. L'on expose dans certains systèmes sous école inclusive l'accueil en classe ordinaire d'élèves dits dyslexiques, voire l'ouverture d'écoles spécialisées pour enfants atteints de troubles autistiques, modalités de scolarisation depuis longtemps acquises et entendues comme intégration dans d'autres systèmes. L'objectif de cette contribution aux questions de terminologie dans le champ de la pédagogie spécialisée est d'examiner la compatibilité entre les pratiques scolaires relevant de l'intégration d'une part et de l'école inclusive d'autre part. À cet effet, nous déclinons les notions d'intégration scolaire et d'école inclusive en référence à la perspective théorique et au champ conceptuel dans laquelle chacune s'inscrit, tout en soulignant leurs implications praxéologiques au niveau de l'organisation et des pratiques scolaires.

La notion d'intégration scolaire ou l'accès aux structures scolaires

Le mouvement en faveur de l'intégration scolaire des enfants et des adolescents alors dits *handicapés* connaît un essor important dès les années 1960 (Doré, Brunet, & Wagner, 1996). Il s'inscrit dans la foulée des mouvements sociaux et associatifs revendiquant plus d'égalité sociale et dénonçant, sous l'effet des connaissances produites en éducation et en sociologie, la reproduction par l'école des inégalités sociales et de l'échec scolaire. Dans le champ de la pédagogie spécialisée, cette dénonciation se traduit par l'idée que le handicap est un désavantage socialement construit et résultant des incapacités à accomplir certaines activités en raison d'une déficience (OMS, 1980). L'ère cognitiviste prédominant, la compréhension de l'apprentissage et des déficiences s'attache d'ailleurs, au cours des années 80, à étudier les *déficits* et à préconiser leur *compensation* dans l'espoir de limiter les désavantages. L'intégration émerge ainsi dans un contexte de velléités sociales et politiques à transformer le système de prise en charge éducatif d'enfants et d'adolescents qui résidaient essentiellement en milieu institutionnel, hospitalier, asilaire, et pour qui le droit à l'éducation n'était aucunement garanti. Le but consiste à leur donner l'accès à l'éducation en général, à l'école publique en particulier. Dans cette perspective, la notion d'intégration scolaire apparaît pour se démarquer des pratiques ségrégatives, celles excluant de l'éducation et de l'école des garçons et des filles pourtant en âge d'école obligatoire. Mais la notion est d'emblée polysémique, le sens variant notamment selon les revendications locales : droit, pour les élèves présentant un handicap, à l'éducation, droit à l'école (que l'état peut relayer au privé), droit à l'école publique ou droit à la

scolarisation en classe ordinaire. Dans les années 70, certains pays (p. ex., l'Italie) interprètent l'intégration de façon plus radicale en scolarisant les élèves présentant un handicap en milieu scolaire ordinaire (Vadallà, Medeghini, & D'Alessio, 2013).

Intégration et inclusion sont des notions polysémiques parfois utilisées de façon interchangeable.

Le principe de normalisation principe structurant l'intégration scolaire

Les pratiques relevant de l'intégration scolaire sont conceptuellement portées par le principe de *normalisation* développé par Nirje (1969) puis Wolfensberger (1972). Ce principe énonce l'accès pour les personnes dites handicapées aux conditions structurelles d'accomplissement des activités de la vie quotidienne qui soient à la fois les plus proches des conditions considérées normales (au sens des structures les plus fréquentes ou habituelles) dans une culture donnée et les moins restrictives pour leurs capacités et potentialités individuelles. Appliqué au domaine scolaire, le principe de normalisation veut que les enfants et adolescents dits handicapés puissent apprendre dans les structures scolaires à la fois les mieux adaptées à leur déficience, celles qui limitent le moins leur développement et capacités d'apprentissage possibles, tout en étant les plus proches des structures régulières. Dans le sens essentiellement structuraliste caractéristique de l'approche des années 70, l'intégration désigne la scolarisation d'un élève déclaré handicapé dans la structure jugée, par l'autorité scolaire, la plus adaptée à sa déficience et à ses capacités tout en étant la plus proche des classes ordinaires.

***Une approche catégorielle
du handicap et structuraliste de
la prise en charge scolaire***

Au cours de cette décennie, la majorité des pays occidentaux inscrivent dans la loi l'accès pour les élèves handicapés à l'école, obligeant l'état dès lors à prévoir les structures et les mesures scolaires pour les intégrer. À cet effet, et en cohérence avec le principe de normalisation, l'intégration se concrétise par la mise en place d'un *système en cascades* (Gottlieb, 1981). L'école répond en effet à l'hétérogénéité des élèves ainsi accrue, en tentant de la diminuer, c'est-à-dire en augmentant la *différenciation structurale*. Des structures d'enseignement spécialisé sont en effet mises en place sous forme de mesures, de classes et d'écoles différenciées en fonction des types de difficultés ou de déficiences des élèves, et graduées du plus ordinaire au milieu le plus éloigné de l'enseignement: classe ordinaire sans appui, classe ordinaire avec appui dispensé dans un local, classe spécialisée pour élèves présentant des difficultés de comportement, pour élèves présentant des troubles d'apprentissage, école pour élèves malentendants, centre pour enfants handicapés mentaux, centre socio-éducatif, hospitalier, etc. L'orientation vers l'une ou l'autre structure repose sur des démarches d'*évaluation pronostique* comprenant le diagnostic psycho-médical et l'évaluation des capacités ou potentialités d'apprentissage: c'est l'émergence des tests d'apprentissage et du *dynamic assessment* (Schneider-Lidz, 1987). Selon la déficience et les capacités pronostiquées, un enfant est orienté dans la structure présumée la plus favorable à ses apprentissages tout en étant la plus proche d'une classe ordinaire. En outre, la prise en charge serait

spécifique à compenser le déficit: c'est l'ère de la *pédagogie compensatoire* (Doudin, 1996). L'organisation du système scolaire en cascades et ses procédures d'orientation scolaire s'appuient ainsi sur une *approche catégorielle de la différence, des difficultés, du handicap*. Le critère sailant est le diagnostic médico-psychologique posé pour l'enfant, les symptômes et potentialités cognitives et adaptatives fondant le pronostic et le placement. Le postulat sous-jacent est double: les caractéristiques des élèves face aux apprentissages varieraient essentiellement en fonction du type de diagnostic, et chaque type de structure de prise en charge présenterait des pratiques d'enseignement distinctes et exclusivement adaptées à la déficience qu'elle accueille, postulats dont la pertinence scolaire est peu fondée empiriquement (Pelgrims, 2001).

***Un accès aux structures scolaires
et à l'enseignement pourtant plus
ou moins garanti***

Ainsi, l'intégration a longtemps désigné la scolarisation des enfants déclarés handicapés dans l'enseignement public, même si cette école publique les oriente vers différentes structures d'enseignement spécialisé séparées des classes ordinaires. Un apport majeur du mouvement en faveur de l'intégration scolaire concerne le devoir, pour les autorités publiques, d'appliquer le droit à l'école et de prévoir les structures et les ressources qu'elles jugent appropriées.

Cependant, la mise en place du système en cascade et des procédures d'orientation cristallise la scolarisation d'une grande majorité des élèves déclarés en difficulté ou dits handicapés dans des structures séparées des conditions ordinaires. Dans la majorité des systèmes occidentaux,

l'intégration en classe ordinaire ou le retour dans une filière ordinaire est en effet plus rare que la scolarisation dans des classes, des écoles, des centres spécialisés (OCDE, 1995). On assiste ainsi à l'existence de filières parallèles dont les conditions et les pratiques éducatives répondent insuffisamment aux potentialités des élèves. En outre, pour chaque élève, la multiplication des professionnels et des contextes de prise en charge morcelle le temps d'enseignement et l'activité d'apprentissage, handicapant les possibilités de consolider des savoirs et les probabilités d'intégrer une classe ordinaire. Si le droit à l'éducation et à l'école est légalement garanti, les pratiques que l'on observe dans des classes et institutions dites d'enseignement spécialisé ne garantissent pas systématiquement que les enfants et les adolescents y bénéficient effectivement d'heures et de conditions d'enseignement propices à apprendre (Pelgrims, 2001).

Mais l'accès à l'enseignement contribue à mettre en évidence le rôle des pratiques de prise en charge dans les apprentissages et le développement des enfants et adolescents présentant une déficience, et à remettre en cause le postulat de type médico-psychologique selon lequel la déficience est déterminante des capacités d'apprentissage des élèves. Le temps de l'intégration contribue ainsi à modifier les attitudes à l'égard de la différence et du handicap de plus en plus considéré comme une invention sociale (Ebersold, 1992). Les limites de l'intégration scolaire fondée sur le principe de normalisation et sur l'approche catégorielle et structuraliste du handicap et de la scolarisation alimentent le mouvement plus radical amorcé dans les années 90 qui consiste à revendiquer une *école inclusive*.

La notion d'école inclusive ou l'accès aux conditions pour apprendre

La notion d'école inclusive désigne les procédures et pratiques par lesquelles tous les élèves présentant des *besoins éducatifs particuliers* sont scolarisés ensemble avec leurs pairs de même âge et quartier de domicile dans des classes ordinaires relevant d'une seule et même école, tout en bénéficiant des mesures de pédagogie spécialisée dont ils ont besoin. Le principe qui guide le mouvement est celui d'*une école pour tous* (Doré et al., 1996; Sturny-Bossart & Besse, 1995), une école regroupant ensemble tous les enfants et adolescents en âge d'école obligatoire, quels que soient leurs déficience, trouble, difficulté, ou différence. L'école étant obligatoire, elle ne peut opérer de ségrégation et a la responsabilité, l'obligation de prévoir au sein du milieu ordinaire les conditions correspondant aux différents besoins particuliers.

La notion d'école inclusive désigne les procédures et pratiques par lesquelles tous les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés ensemble avec leurs pairs de même âge et quartier de domicile dans des classes ordinaires relevant d'une seule et même école, tout en bénéficiant des mesures de pédagogie spécialisée dont ils ont besoin.

Des approches interactionnistes des situations de handicap et conditions pour apprendre

Ce nouvel élan émerge dans le contexte des théories interactionnistes de l'apprentissage (Bronckart, 1996), des difficultés et du handicap (Poplin, 1995), lesquelles, sous

différentes perspectives, accordent un rôle prioritaire au contexte socioculturel et scolaire, à la médiation et aux pratiques d'enseignement. Le focus n'est plus sur la déficience et les capacités d'apprentissage, mais sur les notions de *situation de handicap* et de *besoins éducatifs particuliers*. Le handicap, comme la difficulté scolaire, n'est plus considéré comme une caractéristique d'individu, mais de situation : une situation de handicap scolaire résulte de l'inadéquation entre les caractéristiques de l'environnement et les besoins éducatifs particuliers qu'un individu a pour assumer un rôle social attendu dans un contexte socioculturel et institutionnel donné (OMS, 2000). Rapportée au domaine scolaire, la participation sociale tient à la mise en place de conditions correspondant aux besoins éducatifs, thérapeutiques, pédagogiques ou didactiques particuliers qu'un enfant ou adolescent a pour atteindre un objectif didactique, pour accomplir des tâches scolaires et assumer le rôle social attendu d'élève (Pelgrims, 2011). Moins un contexte offre les conditions permettant à chaque enfant d'y accomplir les tâches et le rôle d'élève attendus, plus il génère de situations de handicap.

Le focus n'est plus sur la déficience et les capacités d'apprentissage, mais sur les notions de situation de handicap et de besoins éducatifs particuliers.

Afin de répondre à l'hétérogénéité des groupes d'élèves, l'école des années 90 connaît en Suisse et ailleurs différentes formes de rénovation préconisant toutes la *pédagogie différenciée* (Perrenoud, 1997/2004; York & Reynolds, 1996) comme

moyen pour lutter contre l'échec scolaire et pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous. Alors que les pratiques de différenciation structurale visaient à créer des groupes homogènes d'élèves, les pratiques de différenciation pédagogique acceptent l'hétérogénéité des classes dorénavant présumée inéluctable. C'est à l'enseignant de planifier et de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement et des conditions d'apprentissage différenciées en fonction des besoins d'élèves et des objectifs à atteindre. À cet effet, chercheurs et autorités scolaires préconisent le recours aux démarches d'*évaluation formative* (Allal, Bain, & Perrenoud, 1993) qui servent à réguler l'activité à la fois d'enseignement et d'apprentissage. Les différences entre élèves étant une caractéristique de toute classe, il conviendrait même d'en exploiter les vertus didactiques par la mise en place de dispositifs de tutorat, de collaboration, d'apprentissage coopératif entre élèves. La pédagogie différenciée, l'évaluation formative, l'apprentissage coopératif, l'enseignement explicite, la collaboration multiprofessionnelle, le co-enseignement sont, parmi d'autres (McLeskey, Waldron, Spooner, & Algozzine, 2014), des innovations pédagogiques présumées capables de servir l'inclusion de tous les élèves dorénavant désignés comme présentant des besoins éducatifs particuliers (Berger, Kummer, Moulin, & Pelgrims, 2008). Dans le contexte d'une école inclusive, les ressources d'enseignement spécialisé et de pédagogie spécialisée sont intégrées à l'école ordinaire pour faciliter l'intégration des élèves et leur accès aux savoirs (McLeskey et al., 2014; Rousseau, 2010).

La mise en œuvre d'une école inclusive implique d'évaluer les besoins éducatifs particuliers d'élèves et d'octroyer les me-

sures ou de mettre en œuvre les stratégies d'enseignement et conditions pédagogiques et didactiques capables d'y répondre. Les besoins particuliers seraient à évaluer en considérant l'activité et le rôle social par lequel les enfants (élèves) doivent participer, les caractéristiques individuelles (cognitives, affectives, sociales, etc.) et les caractéristiques du contexte qui font obstacle, handicapent ou facilitent leur participation. Ainsi, l'indice saillant de l'opération d'évaluation n'est plus la déficience, mais les éléments du contexte (l'objectif ou le savoir à apprendre, la tâche à accomplir, les ressources à disposition, etc.) et, partant, les conditions dont les enfants et adolescents ont particulièrement besoin pour assumer le rôle d'élève et accéder aux savoirs.

Quelle compatibilité des pratiques relevant de l'intégration scolaire et de l'école inclusive ?

Deux notions polysémiques pour désigner des changements structurels relatifs

Les notions d'intégration scolaire et d'école inclusive partagent leur qualité polysémique dès lors que l'on considère leur traduction au niveau de l'organisation structurelle des systèmes scolaires. Les deux mouvements tentent de garantir l'accès à l'école pour tous les élèves dits handicapés puis à besoins éducatifs particuliers, et de lutter contre la ségrégation scolaire. Si le premier s'attache en principe à faire figurer dans la loi l'obligation pour les systèmes scolaires de prévoir la mise en place des structures scolaires pour les accueillir, le second défend, toujours en principe, plus radicalement les conditions d'accès à l'enseignement et aux apprentissages en classe ordinaire. Cependant, selon les systèmes sco-

laire et populations d'élèves concernés, les déplacements structurels effectivement opérés sont très variables (figure 1). Dès les années 70, l'accès à l'éducation a été décliné sous de multiples formes de scolarisation dans l'une ou l'autre école ou institution d'enseignement spécialisé plus ou moins séparé de l'ordinaire, avec des mouvements oscillant entre l'enseignement privé et public, entre la prise en charge médico-éducative et scolaire, entre l'école spécialisée et ordinaire. Le changement vers l'école inclusive connaît des cheminements tout aussi relatifs : certains systèmes scolaires tentent de garantir l'accès à l'école pour un nombre encore trop important d'enfants et adolescents maintenus en centre médico-éducatif (p. ex., la France); d'autres incitent l'état à prendre la responsabilité des structures encore majoritairement privées ; dans bien des systèmes francophones, dont ceux de Suisse romande, il s'agit d'ouvrir les classes ordinaires ou encore de lutter contre le décrochage scolaire d'adolescents trop nombreux à risquer la rupture sociale.

Dans le contexte d'une école inclusive, les ressources d'enseignement spécialisé et de pédagogie spécialisée sont intégrées à l'école ordinaire pour faciliter l'intégration des élèves et leur accès aux savoirs.

Au niveau de l'organisation structurelle, des ressources et des procédures de décision

La grande majorité des systèmes scolaires francophones partage actuellement une organisation combinant, certes à des degrés variables, des structures d'enseignement spécialisé et des mesures au bénéfice de la scolarisation en classe ordinaire.

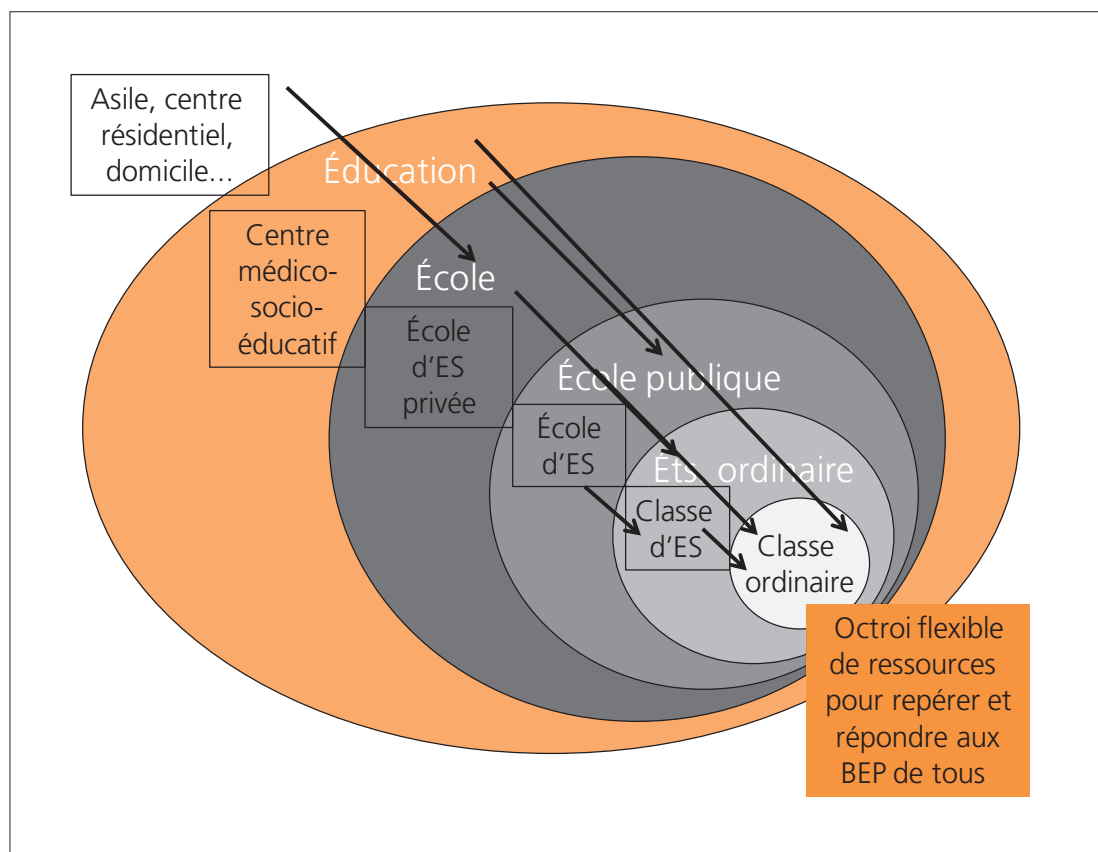


Figure 1 :
Déplacements
structurels vers
l'école inclusive va-
riables en fonction
de l'organisation
structurelle de dé-
part des systèmes
scolaires et des
groupes d'enfants
ou adolescents
concernés

Or, ceci ne va pas de soi, les deux mou-
vements comportent des divergences pouvant
questionner leur compatibilité praxéolo-
gique. En effet, l'intégration se centre sur
les procédures diagnostiques pour orienter
les élèves vers une des structures du sys-
tème en cascades, alors que l'inclusion im-
plique la centration sur le repérage des
conditions dont tout élève peut avoir besoin
pour apprendre en classe ordinaire. Au ni-
veau de l'organisation scolaire pour gérer
l'hétérogénéité et répondre aux besoins de
tous, ces deux focales sont clairement diffé-
rentes : la première exige le déploiement de
ressources pour créer les structures vers les-
quelles les élèves sont déplacés, la seconde
exige le maintien des élèves et des équipes

multi-professionnelles collaborant sous dif-
férentes modalités avec les enseignants au
sein d'un établissement ordinaire. Faire co-
exister ces deux systèmes de gestion de
l'hétérogénéité pose différents problèmes,
dont celui des critères pour décider quels
élèves peuvent bénéficier d'une école de
type inclusive et quels élèves sont à orien-
ter vers des structures séparées sous pré-
texte que les conditions ne sont pas réunies
en milieu ordinaire. Malgré la standardisa-
tion des procédures d'évaluation prescrites,
le risque de voir les décisions d'orientation
différemment infléchies en fonction du type
de milieu socioculturel et professionnel des
parents d'enfants à besoins éducatifs parti-
culiers n'est pas négligeable.

Au niveau de l'activité des professionnels, des enseignants et des élèves

C'est au niveau de l'activité quotidienne des professionnels, des enseignants et des élèves que les retombées pratiques des deux mouvements paraissent le moins compatibles. En effet, l'octroi de conditions correspondant aux besoins éducatifs, logopédiques, pédagogiques et didactiques particuliers pour apprendre des savoirs ne peut dépendre de procédures diagnostiques psycho-médicales qui sont administrativement lourdes et donc incompatibles avec des décisions à prendre à moyen voire court terme : admettre que tout élève peut avoir besoin de conditions particulières ou différenciées pour maintenir son rôle d'élève ou pour construire une compétence implique que les ressources puissent être dévolues de façon intégrée et flexible. C'est donc aux équipes professionnelles des établissements qu'il convient de redonner l'autonomie nécessaire au déploiement d'actions guidées par les visées d'une école inclusive. En outre, les enseignants ordinaires et spécialisés sont face à des dilemmes risquant d'infléchir, voire handicaper leur travail (Pelgrims, Bauquis, Delorme, & Emery, 2015). Comment concilier la nécessité de créer un climat de justice au sein de son groupe-classe en répondant aux besoins des uns et des autres, tout en devant accepter qu'un élève serait seul autorisé à bénéficier d'aménagements supplémentaires pour traiter un texte de lecture sous prétexte qu'il a une dyslexie alors que d'autres élèves confrontés à des difficultés en lecture en ont tout autant besoin, parfois même plus ? Comment, en tant qu'enseignant spécialisé, créer la culture sociale et didactique collective d'une classe spécialisée (ou d'une classe intégrée) à laquelle

chaque élève se sente appartenir tout en étant contraint, sous l'injonction à l'école inclusive, d'assumer la mise en place et le suivi de projets d'intégration partielle en classe ordinaire alors que l'existence même de classes d'enseignement spécialisé permet aux enseignants ordinaires d'y recourir et de renoncer aux intégrations ? Comment, en tant qu'élève, ne pas rompre sa confiance en l'école lorsque celle-ci prend la décision de le sortir prochainement de sa classe ordinaire en raison de difficultés d'apprentissage et de comportement, alors que les pairs de cette même classe sont en train d'être préparés pour accueillir un élève présentant un retard mental ? Comment garantir, sans plus de ressources de co-enseignement, l'intégration pédagogique et didactique d'élèves à besoins éducatifs particuliers, laquelle implique l'articulation de leur activité à l'activité collective et constitutive de la microculture de classe, tout en devant mener des projets éducatifs individualisés qui risquent l'intégration strictement physique ?

C'est aux équipes professionnelles des établissements qu'il convient de redonner l'autonomie nécessaire au déploiement d'actions guidées par les visées d'une école inclusive.

Ce sont là quelques-uns des multiples dilemmes auxquels nous avons observé des enseignants être confrontés dans un système à double voie bien difficile à suivre simultanément. Des décisions politiques et de la cohérence entre les instances responsables de l'enseignement ordinaire et spécialisé dépendent les conditions d'accessibi-

lité aux apprentissages et aux savoirs que les enseignants, en collaboration avec d'autres professionnels, pourront mettre en place au sein de chaque classe et de chaque établissement scolaire.

Références bibliographiques

- Allal, L., Bain, D., & P. Perrenoud, P. (Eds.). (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Berger, E., Kummer, A.-M., Moulin, J.-P., & Pelgrims, G. (Éd.). (2008). *Différenciation pédagogique: théorie et pratiques* (Rapporto N° 5 della Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico). Bellinzona, Ticino: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Berne: CDIP. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/14937.php>
- Doré, R., Wagner, S., & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle*. Montréal: Logiques.
- Doudin, P.-A. (1996). Elèves en difficultés: la pédagogie compensatoire est-elle efficace? *Psychoscope*, 17, 4-7.
- Ebersold, S. (1992). *L'invention du handicap: la normalisation de l'infirme*. Paris: CTNERHI.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 115-126.
- McLeskey, J., Waldon, N. L., Spooner, F., & Algozzine, B. (Eds.). (2014). *Handbook of effective inclusive schools*. New York: Taylor & Francis.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 179-195). Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (Éd.). (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris: Auteur.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (1980). *Classification internationale des déficiences, incapacités et désavantages. Manuel de classification des conséquences des maladies*. Paris: INSERM.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2000). *CIF: Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: Auteur.
- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-166.
- Pelgrims, G. (2011). Que nous révèlent les perceptions des élèves sur les pratiques d'intégration scolaire? *Pages Romandes: Revue d'information sur le handicap mental et la pédagogie spécialisée*, 3, 8-9.

- Pelgrims, G., Bauquis, C., Delorme, C., & Emery, R. (2015/à paraître). *Former des enseignants spécialisés à soutenir l'intégration d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers en classes ordinaires: quelles contingences et dilemmes considérer dans la formation professionnelle?* Texte présenté au REF2015, Université de Montréal, octobre 2015.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Poplin, M.S. (1995). Looking through other lenses and listening to other voices: Stretching the boundaries of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(7), 393-399.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec: PUQ.
- Schneider-Lidz, C. (Eds.). (1987). *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford Press.
- Sturny-Bossart, G., & Besse, A.-M. (Eds.). (1995). *L'école Suisse – une école pour tous? Scolariser ensemble les enfants non-handicapés et handicapés*. Lucerne: SZH/SPC.
- Vadalà, G., Medeghini, R., & D'Alessio, S. (2013). Analyse critique du processus d'intégration scolaire en Italie: vers une perspective inclusive. In J.-M. Perez & T. Asude (Ed.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires* (pp. 29-46). Nancy: Éditions universitaires de Lorraine.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: The principle of normalization in human services*. Toronto, ON: National Institute on Mental Retardation.
- York, J.L., & Reynolds, M.C. (1996). Special education and inclusion. In J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (Éd.), *Handbook of research on teacher education* (2^e éd., pp. 820-836). New York: Macmillan.



Prof. Greta Pelgrims
Professeure associée en enseignement spécialisé
Responsable de l'équipe Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé (PACES)
Université de Genève
Greta.Pelgrims@unige.ch