

PANORAMA

OFAJ
DFJW

**Analyses
franco-allemandes
& européennes**

#9

L'ÉDUCATION INCLUSIVE :
PERSPECTIVES ET ENJEUX
DÉMOCRATIQUES

**L'ÉDUCATION INCLUSIVE :
PERSPECTIVES
ET ENJEUX
DÉMOCRATIQUES**

1

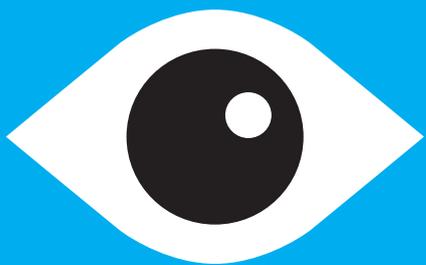
Pourquoi parle-t-on de l'« inclusion » aujourd'hui ?

2

Que veut dire mettre l'inclusion en pratique(s) ?

3

**Face aux limites actuelles, quelles pistes
pour repenser l'inclusion ?**



L'ESSENTIEL L'ESSENTIEL **L'ESSENTIEL** L'ESSENTIEL L'ESSENTIEL

1. Définition et cadre historique de l'inclusion

L'inclusion ne se limite pas à une simple définition. Elle s'inscrit dans une histoire complexe liée aux droits des personnes **en situation de handicap et de leur accès à la citoyenneté et à la participation politique**. Elle concerne plusieurs domaines de la vie: l'accès au travail, l'accès à la vie publique, l'accès à l'éducation.

Plusieurs événements internationaux ont marqué le développement du projet politique de l'inclusion, notamment la Déclaration de Salamanque (1994) et la Conférence de Jomtien (1990), mettant l'accent sur une éducation accessible à tous les individus.

2. Dispositif légal et implémentation des pratiques inclusives

Malgré un cadre international commun, les États définissent et appliquent l'inclusion de manière variable. L'UNESCO (2020) indique que 68 % des pays disposent d'une définition officielle de l'éducation inclusive, mais il existe des différences dans son implémentation.

En France et en Allemagne, l'inclusion dans le domaine de l'éducation est influencée par des traditions éducatives et administratives différentes, avec des modèles distincts entre les structures spécialisées et l'enseignement en milieu ordinaire. **Alors qu'en France, les discours actuels sur l'inclusion visent principalement les jeunes en situation de handicap, en Allemagne, ils font davantage référence aux jeunes allophones.**

3. Défis de l'inclusion totale

Une enquête de 2020 en Allemagne réalisée pour le syndicat enseignant *Verband Bildung und Erziehung/Association pour l'éducation et la formation* (VBE) révèle que **83 % des enseignants souhaitent maintenir l'enseignement spécialisé**, un constat qui inquiète et fait écho à des réticences similaires en France. Les syndicats et les parents sont partagés entre deux positions. D'un côté, il y a ceux qui défendent la fermeture progressive des établissements spécialisés pour favoriser l'inclusion en milieu ordinaire. De l'autre, il y a ceux qui considèrent que ces types d'établissements offrent un cadre mieux adapté à certains élèves. **Le maintien des établissements spécialisés contrevient aux observations du Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies.**

4. Innovations pédagogiques et perspectives

L'inclusion prolonge et favorise **l'expérimentation de nouvelles méthodes pédagogiques**, surtout dans l'enseignement primaire, mais de nouveaux projets concernent aussi les autres niveaux. L'inclusion est étroitement liée à la **démocratisation de l'éducation**. Ainsi, il existe des spécialistes de l'éducation qui considèrent que la démocratie doit être vécue et pratiquée à tous les niveaux éducatifs, dans les espaces scolaires, périscolaires et extrascolaires. Parmi les projets extrascolaires innovants, on peut citer *Lernort Stadion*¹ en Allemagne, qui utilise le sport et l'espace public pour renforcer l'apprentissage de la diversité et de la citoyenneté.

Grâce au nouveau paradigme de l'éducation inclusive, de nouvelles méthodes pédagogiques sont mises en œuvre, notamment la **conception universelle des apprentissages** qui **facilite l'accès aux savoirs pour toutes les catégories d'élèves**.

1. <https://www.lernort-stadion.de/>

1

Pourquoi parle-t-on de l'« inclusion » aujourd'hui ?

Le concept d'inclusion concerne plusieurs domaines, notamment le travail, l'éducation, la culture et les loisirs. Ce papier se concentre sur le lien entre inclusion et éducation, en s'intéressant plus particulièrement à l'« éducation inclusive », tout en prenant en compte ses dimensions internationales et ses spécificités nationales en Allemagne et en France. Nous commencerons par définir l'inclusion dans un cadre général avant de nous concentrer sur l'éducation inclusive. Une perspective historique permettra de mieux comprendre pourquoi ce sujet est aujourd'hui central dans les débats éducatifs.

1.1 Cadre historique et politique internationale

Le concept d'inclusion est souvent réduit à une simple définition, alors qu'il s'inscrit dans une histoire complexe, notamment en lien avec les droits des personnes en situation de handicap.

Un moment clé est la Déclaration de Salamanque (1994), adoptée lors d'une conférence mondiale organisée par l'UNESCO. Ce texte dans sa version anglaise plaide en faveur d'une école inclusive et appelle les pays à transformer leurs systèmes éducatifs :

Nous sommes convaincus et nous proclamons que, [...] les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier².

Un autre jalon important est la Conférence de Jomtien (1990), qui met en avant le concept d'« éducation pour tous », incluant les enfants en situation de handicap, mais aussi d'autres populations vulnérables (enfants en situation de pauvreté, personnes migrantes, groupes minoritaires)³.

Quatorze ans après la conférence de Salamanque, la conférence internationale « L'éducation inclusive : la voie de l'avenir »⁴, réunit 1 600 participantes et participants, dont environ 100 ministres et vice-ministres de 153 pays,

renforce le travail d'implémentation des nouvelles politiques d'inclusion et de lutte contre la discrimination.

Bien que la Déclaration de Salamanque de 1994 soit souvent mentionnée comme le point de départ du paradigme inclusif, la littérature spécialisée évoque rarement l'origine de cette initiative fondamentale pour l'éducation inclusive telle que nous la connaissons aujourd'hui. En réalité, plusieurs événements l'ont précédée et ont joué un rôle déterminant dans la promotion du droit à l'éducation des personnes en situation de handicap.

Parmi ces événements, on peut citer le rapport Warnock, publié en 1978 en Grande-Bretagne. Ce rapport promeut l'idée d'éducabilité des enfants en situation de handicap, en déplaçant l'accent des caractéristiques médicales vers les capacités d'apprentissage de chaque enfant. Il est reconnu pour avoir popularisé à grande échelle l'expression « besoins éducatifs particuliers » et en avoir fourni une première définition :

De plus, décrire quelqu'un comme handicapé ne dit rien sur le type d'aide éducative, et donc sur les provisions nécessaires. Nous souhaitons adopter une approche plus positive, et nous avons adopté le concept de **BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS**, non pas en termes de handicap particulier que l'on pourrait attribuer à un enfant, mais en relation avec tout ce qui le concerne, ses capacités ainsi que ses difficultés - en effet, tous les facteurs qui ont un impact sur son progrès éducatif⁵.

Cette définition a le mérite de mettre l'accent sur la capacité à progresser de chaque enfant et sur son potentiel, plutôt que sur ses déficits par rapport à une norme conventionnelle de santé.

De l'autre côté de l'Atlantique, quelques premières initiatives visent déjà, dès les années 1980, à sensibiliser les élèves des écoles ordinaires au handicap. Elles inspirent parfois des pédagogues de l'enseignement primaire allemand qui implémentent des approches inclusives dans leurs écoles après des séjours d'observation aux États-Unis. Nous ne pouvons dès lors pas parler d'une évolution divergente des terminologies ou de rythmes différents entre les États-Unis et l'Europe, mais plutôt d'un dialogue permanent entre les diverses communautés situées sur les deux continents.

2. UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

3. UNESCO. (2003). *Éducation pour tous : Rapport mondial de suivi 2003/4. Genre et éducation pour tous : Le pari de l'égalité*. Paris : UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/fr/gender-education-all>

4. UNESCO. (2008). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir. Rapport final de la 48e session de la Conférence internationale de l'éducation*, Genève, 25-28 novembre 2008. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183445>

5. Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London : H.M.S.O. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>

Parmi les initiatives nord-américaines mentionnées figure notamment le *Kids Program* du Centre pour la vie autonome de Berkeley, aux États-Unis, un lieu emblématique de la lutte pour l'accès à la citoyenneté des personnes en situation de handicap. Un témoin de l'époque décrit ainsi ses apports :

Ils découvrent que les parents ont dit à leurs enfants de ne pas en parler, de ne pas regarder l'enfant [handicapé], donc ils partent vraiment de zéro et la séance à laquelle j'ai assisté à Oakland était vraiment inspirante parce qu'on pouvait voir les changements et l'ouverture se produire chez les enfants⁶.

Par ailleurs, le documentaire *Crip Camp: La révolution des éclopés* (2020) constitue une ressource précieuse pour mieux comprendre les actions du mouvement pour les droits civiques des personnes en situation de handicap (1950-1990) aux États-Unis⁷. Ce mouvement a été central pour l'adoption de la première grande loi au monde sur les droits des personnes en situation de handicap, *l'Americans with Disabilities Act* (1990), qui influencera par la suite la **Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006)**, avec notamment son article 24 sur l'éducation⁸. Les personnes handicapées ont droit à l'éducation sans discrimination. Les États doivent veiller à ce que les personnes handicapées aient accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire.

Les traductions officielles en français et en allemand qui datent du début des années 2000 ont été parfois critiquées pour les choix des expressions «insertion scolaire» et «integratives Bildungssystem» au détriment de «éducation inclusive» et «inklusive Bildung», ce qui déplace l'accent des objectifs initiaux de cette convention internationale.

Version française: Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à **l'insertion scolaire** [sic] à tous les niveaux et tout au long de la vie [...]

Version allemande: Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein **integratives Bildungssystem** auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]⁹

Version anglaise: States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity,

States Parties shall ensure an **inclusive education system** at all levels and lifelong learning [...] ¹⁰

Des textes des politiques publiques plus récents tendent à rattraper cette différence de vocabulaire, sans doute déterminée par la persistance d'un modèle plutôt médical et individualisant du handicap à l'époque des premières traductions en France et en Allemagne. Dans l'histoire conceptuelle du handicap, **les spécialistes distinguent entre un modèle médical et un modèle social du handicap**. Selon le premier modèle, **il faut agir au niveau de l'individu pour le «réparer» ou le normaliser, et ainsi l'intégrer dans la communauté**. À l'inverse, **le modèle social conçoit le handicap comme le produit d'un environnement inadapté**. Ce n'est pas la déficience en soi qui crée le handicap, mais bien l'interaction entre une personne, ayant des limitations fonctionnelles ou des troubles de santé, et un contexte qui ne permet pas sa pleine participation. Ce modèle implique donc une responsabilité collective et des efforts de la communauté pour accueillir tous ses membres. Enfin, cette distinction entre un modèle médical et un modèle social du handicap a aussi été appliquée au domaine de l'éducation. Le tableau suivant en illustre les différences :

Modèle médical / modèle social dans les espaces éducatifs	
Pensée du modèle médical	Pensée du modèle social
L'enfant est défaillant	L'enfant est valorisé
Diagnostic	Forces et besoins définis par soi-même et par les autres
Étiquetage	Identifier les barrières et développer des solutions
Le handicap devient le centre de l'attention	Un programme basé sur les résultats est conçu
Imposition d'évaluations, de suivi et de programmes de thérapie	Les ressources sont mises à disposition services ordinaires que tout le monde utilise (crèche, activités sportives, etc.)
Ségrégation et services alternatifs	Formation pour les parents et les professionnels
Les besoins ordinaires sont mis en attente	Les relations sont entretenues
Réintégration si suffisamment «normal» ou exclusion permanente	La diversité est accueillie, l'enfant est inclus
La société reste inchangée	La société évolue
Traduit et adapté de Mason, M., & Rieser, R. (1994) <i>Altogether Better</i> (from special needs to equality in education). Charity Projects/Comic Relief. http://worldofinclusion.com/res/altogether/AltogetherBetter.pdf	

6. Berkeley Center for Independent Living. (1981). *Florence – Kids Program / Berkeley CIL* [PDF]. In T. Baldwinson (Ed.), *Historical documents on the disability rights movement*. Tony Baldwinson. <https://tonybaldwinson.com/wp-content/uploads/2018/07/16-florence.pdf>

7. Barnartt, S. & Scotch, R. (2001). *Disability Protests: Contentious Politics 1970–1999*. Washington, Gallaudet University Press.

8. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

9. https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl208s1419.pdf#text/bgbl208s1419.pdf?_ts=1745363554862 (page 18)

10. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/article-24-education>



La déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994)

92 gouvernements et 25
organisations internationales

Extrait

Les écoles ordinaires ayant une orientation inclusive sont le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes, de bâtir une société inclusive et de réaliser l'éducation pour tous; de plus, elles offrent une éducation efficace à la majorité des enfants et améliorent l'efficacité ainsi que, finalement, la rentabilité de l'ensemble du système éducatif.



Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006)

Ratifiée par l'Allemagne en 2009
et la France en 2010

Article 24 sur l'éducation :

Les États Parties reconnaissent le **droit des personnes handicapées à l'éducation**. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire [sic] à tous les niveaux et tout au long de la vie.

1.2 Définir l'inclusion aujourd'hui ?

À la suite des conférences de Salamanque et de Genève, et face aux besoins d'opérationnalisation à l'échelle nationale, les États ont élaboré leurs propres définitions de l'inclusion et de l'éducation inclusive. Dès les années 2000, des variations importantes entre ces définitions sont observées¹¹. Ces différences s'expliquent par les traditions distinctes dans le développement des cadres législatifs et des ressources mises à disposition pour soutenir le projet politique de l'école inclusive¹². D'où l'importance, **pour des partenaires travaillant dans un contexte international, de se mettre d'accord sur leur définition et compréhension de l'inclusion avant de s'engager dans un projet commun.**

Souvent, en fonction de l'héritage historique du pays, la gestion de l'inclusion oscille entre différents ministères, ainsi qu'entre structures spécialisées et structures ordinaires¹³. En France, c'est principalement le ministère de l'Éducation nationale qui a la charge de la mise en œuvre des politiques inclusives. Toutefois, les affaires sociales jouent également un rôle important, notamment dans la gestion des «Accompagnants d'Élèves en Situation de Handicap» (AESH) et des dispositifs médico-sociaux, qui sont des structures clés dans le travail social avec les publics vulnérables¹⁴. En Allemagne, en raison du fédéralisme, la prise en charge des politiques inclusives se fait de manière hétérogène. Certains États fédéraux rattachent cette mission à l'Éducation, tandis que d'autres la placent sous la responsabilité des affaires sociales.

L'absence de consensus sur les définitions entre les divers pays a des implications directes pour les politiques publiques et les pratiques (Campbell, 2002; Ainscow et al, 2006). Notons néanmoins que, selon le récent *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (GEM) de l'UNESCO¹⁵, 68% des 211 pays participant à cette étude, disposent d'une définition officielle de l'éducation inclusive.

Il est essentiel de souligner **qu'il n'existe pas une seule définition de l'inclusion, mais plusieurs approches, souvent adaptées aux contextes d'utilisation**. Certaines définitions se veulent universelles, comme celles proposées par l'UNESCO, tout en étant elles aussi ancrées dans un cadre spécifique et international.

L'inclusion est un processus qui aide à surmonter les obstacles limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants¹⁶.

11. D'Alessio, S. (2007). *Made in Italy: Integrazione scolastica and the new vision of inclusive education*. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*. Springer, pp. 47-62.

12. Meijer, C. J. W. (Éd.). (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelfart, Danemark: European Agency for Development in Special Needs Education.

https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf

13. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021. *Country Policy Review and Analysis: Key messages for working with and for countries*. (A. Watkins, V. J. Donnelly, S. Symeonidou and V. Soriano eds.). Odense, Denmark.

https://www.european-agency.org/sites/default/files/Country_Policy_Review_and_Analysis.pdf

14. En France, le secteur médico-social désigne les structures situées à l'interface entre le soin médical et le travail social. Ces établissements ou dispositifs accompagnent les personnes en situation de handicap ou de vulnérabilité dans leur vie quotidienne, souvent en lien avec l'école ou le domicile. Ils ne dépendent pas de l'hôpital. Les personnes qui y travaillent ont des profils variés. Il y a notamment des éducatrices et éducateurs spécialisés, des psychologues, des ergothérapeutes, des orthophonistes, des infirmières et infirmiers, des assistantes et assistants sociaux.

15. UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation – Tous, sans exception*. Paris: UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>

16. Traduction de l'anglais. Source: UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Cette définition présente l'inclusion comme une démarche visant à combattre l'exclusion et la ségrégation, notamment celles qui affectent les populations vulnérables, quel que soit le contexte.

Dans le domaine de l'éducation, la ségrégation désigne les formes de scolarisation dans des établissements spécialisés, souvent en marge de la vie scolaire ordinaire, tandis que l'exclusion fait référence à l'absence de toute forme d'éducation. Bien que des efforts soient aujourd'hui déployés pour une scolarisation en milieu ordinaire, la simple présence physique des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans un établissement ne suffit pas à qualifier ce dernier d'inclusif. Dans ce cas, il s'agirait plutôt d'une forme d'« intégration ».

Pour qu'il y ait véritablement inclusion, il faut que l'élève participe activement avec les autres, apprenne dans un cadre commun et appartienne pleinement à la communauté éducative. L'inclusion ne se limite donc pas à une action spécifique pour une catégorie d'individus, mais se définit comme une qualité intrinsèque de l'environnement éducatif.

Dans le cadre anglo-saxon, l'expression « éducation inclusive » ou « école inclusive » est couramment employée. En France, cependant, le terme « inclusion scolaire » a longtemps été privilégié, comme nous avons pu le constater dans la discussion autour des traductions des documents officiels de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées. Cette terminologie peut parfois poser des problèmes lorsqu'elle est utilisée dans des contextes où l'inclusion concerne uniquement les enfants en situation de handicap. Elle reste alors proche de la notion d'« intégration », impliquant des efforts ciblés sur une catégorie spécifique de personnes, **alors que l'éducation inclusive suppose une transformation de l'environnement afin de le rendre accueillant pour l'ensemble des personnes**¹⁷. Cela implique notamment la mise en accessibilité des espaces scolaires, tant sur le plan matériel que numérique, de manière à répondre aux besoins sensoriels, physiques et cognitifs de l'ensemble des élèves. Cela requiert aussi la mise en place d'approches pédagogiques fondées sur la pratique, sur la coopération ou centrées sur les personnes apprenantes, et non uniquement sur la personne enseignante, afin de valoriser les apports de chaque individu.

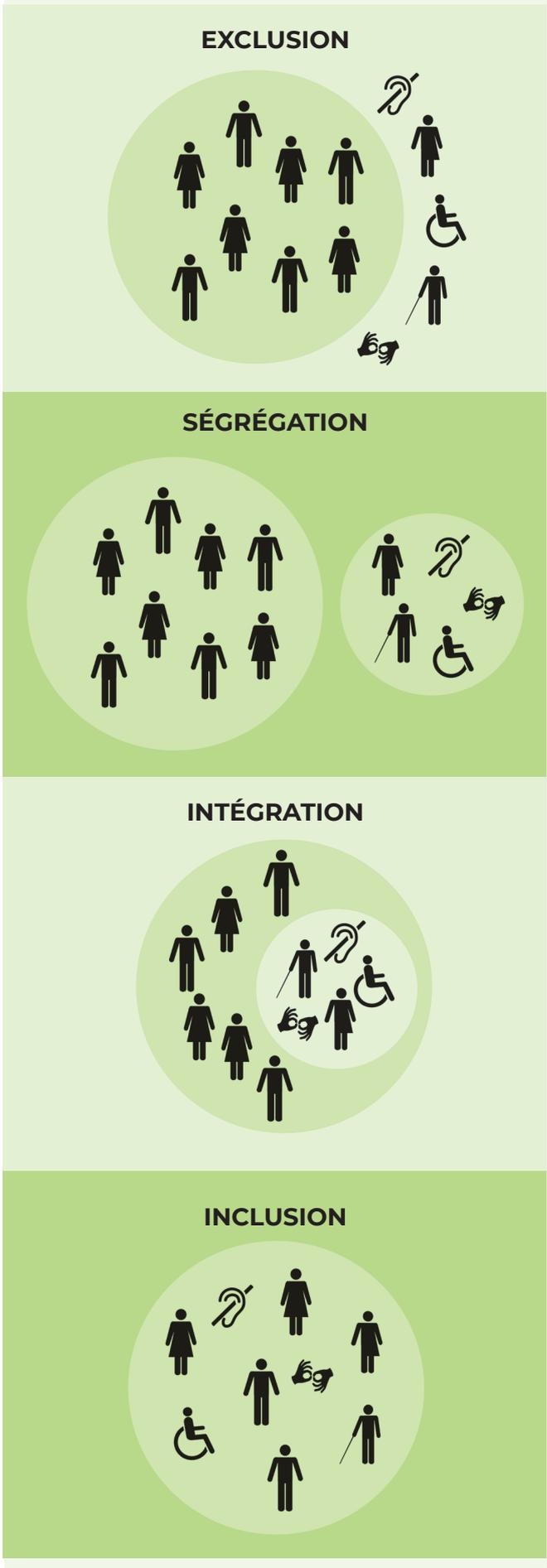
Par la suite, l'éducation inclusive doit être comprise en tant que concept aux multiples facettes, qui se retrouve dans différents domaines :

L'éducation inclusive est à la fois un objectif éducatif et une méthodologie¹⁸, une philosophie et un cadre législatif, un droit, un moyen par lequel tous les autres droits sont réalisés et une obligation morale. Cela nécessite des législations,

17. Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>

18. Slee, R. (2018). *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen, & R. Precey (Eds.), *Inclusive Education: Politics and Policymaking*. Springer., pp. 1-17.

Les quatre paradigmes dans l'éducation: de l'exclusion, en passant par la ségrégation et l'intégration, jusqu'à l'inclusion



des politiques et des pratiques nouvelles et transformatrices, la remise en question du statu quo et le démantèlement des barrières existantes¹⁹.

L'éducation inclusive implique donc une transformation des approches pédagogiques afin de garantir à tous les jeunes un accès équitable à une éducation de qualité. Elle repose également sur la reconnaissance et le respect des droits fondamentaux de chaque individu, garantis par des cadres législatifs. Ainsi, **l'éducation inclusive s'inscrit dans un écosystème éducatif intégrant les individus concernés, les établissements scolaires et le personnel éducatif, mais aussi les politiques publiques.**

Pour assurer l'effectivité de l'éducation inclusive, des actions doivent être mises en place à tous ces niveaux. Par ailleurs, la question de l'inclusion relève d'un droit citoyen, une dimension largement mise en avant dans les documents internationaux :

Dans de nombreux pays, l'éducation inclusive est encore considérée comme une approche visant à servir les enfants en situation de handicap au sein des milieux d'éducation générale. Cependant, à l'international, elle est de plus en plus perçue de manière plus large comme un principe qui soutient et accueille la diversité parmi toutes les personnes apprenantes. Cela signifie que l'objectif est d'éliminer l'exclusion sociale qui résulte des attitudes et des réponses à la diversité en matière de race, de classe sociale, d'ethnicité, de religion, de genre, d'orientation sexuelle, de statut migratoire et de capacités. En ce sens, elle part du principe que l'éducation est un droit humain fondamental et le socle d'une société plus juste²⁰.

1.3 La France et l'Allemagne

Si nous nous concentrons sur les cas de la France et de l'Allemagne, nous constatons que ces deux pays s'inscrivent dans la dynamique internationale de reconnaissance du droit à l'éducation pour tous les individus. Toutefois, leurs approches de l'éducation inclusive restent marquées par leurs évolutions historiques respectives.

En France, le cadre législatif garantissant l'inclusion comme un droit citoyen s'est renforcé, notamment après la *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Cette loi a permis d'accélérer

la transition d'un modèle éducatif ségrégué vers une scolarisation en milieu ordinaire.

Selon une définition récente (2025), l'école inclusive vise :

à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers²¹.

Cette définition française met en avant l'idée que **l'éducation inclusive repose sur une prise en compte individualisée des besoins éducatifs**. Elle s'accompagne de la mise en place de divers dispositifs de soutien. Cependant, dans la législation et les politiques éducatives, une équivalence est souvent faite entre « élèves en situation de handicap » et « élèves à besoins éducatifs particuliers ». Les élèves allophones sont également mentionnés, mais de manière plus discrète.

En Allemagne, en raison de son organisation fédérale, et comme précédemment mentionné, **l'inclusion et l'éducation inclusive varient d'un Land à l'autre**. Toutefois, deux textes fondamentaux s'appliquent à l'ensemble du pays :

- La *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées* de 2006 (ratifiée par l'Allemagne en 2009 et par la France en 2010).
- La recommandation *Éducation inclusive pour les enfants et les jeunes handicapés dans les écoles* formulée par la *Conférence permanente des ministres de l'instruction publique des Länder* (Kultusministerkonferenz, KMK) en 2011²².

Selon ce comité de coordination, l'éducation inclusive « signifie vivre et apprendre ensemble entre personnes handicapées et personnes non handicapées »²³. Il faudrait néanmoins préciser que les décisions de la KMK jouent plutôt un rôle de recommandation, chaque Land pouvant décider s'il les adopte dans la législation et l'administration²⁴.

En matière de formation la pratique du personnel enseignant, la KMK et la Conférence des recteurs des universités allemandes (Hochschulrektorenkonferenz, HRK) ont adopté en 2015 des recommandations pour la formation à une école de la diversité²⁵. Ces recommandations mettent l'accent sur le diagnostic pédagogique, le soutien individualisé, le travail en équipe multidisciplinaire et l'apprentissage par la pratique. Cinq ans plus

19. Traduction de l'anglais. Source : Hunt, P. F. (2020). *Inclusive Education: Children with Disabilities*. Document de travail préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 de l'UNESCO. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373662>

20. UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. Paris : UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASIM9654>

21. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2025). *La scolarisation des élèves en situation de handicap*. <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022> (consulté le 28.01.2025)

22. Kultusminister Konferenz (KMK) (2011). *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

23. Kultusminister Konferenz (KMK) (2025). <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>

24. Ellger-Rüttgardt, S. (2006). La scolarisation des élèves en situation de handicap en Allemagne : héritage historique et débat actuel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 35(3), 193-206. <https://doi.org/10.3917/nras.035.0193>

25. Kultusministerkonferenz (KMK). (2015). *Schule der Vielfalt: Empfehlungen zur Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*.

Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf

tard, l'inclusion est reconnue comme un élément fondamental de la formation des personnes enseignantes²⁶. En Allemagne, l'attention accordée aux jeunes vulnérables s'étend au-delà du handicap, avec une prise en charge spécifique des jeunes en situation de migration.

Si les définitions officielles tendent à privilégier le système d'éducation formelle, les acteurs de l'éducation non formelle formulent eux aussi des recommandations et mettent en œuvre des démarches inclusives dans les deux pays. Du côté de l'éducation populaire en France, dans la lignée des traditions qui commencent dès la fin du XIX^e siècle, l'objectif est de créer un espace éducatif inclusif, participatif et émancipateur, favorisant à la fois le développement de chaque individu et la transformation de la société dans son ensemble²⁷. Le *Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire* (Cnajep)²⁸ est particulièrement actif dans ce domaine, notamment à travers la campagne Provox « Ensemble pour une société inclusive »²⁹.

En Allemagne, le *Conseil fédéral de la jeunesse* (Deutscher Bundesjugendring – DBJR) rappelle que l'inclusion ne doit pas être considérée comme une tâche supplémentaire, mais comme une composante essentielle du travail éducatif avec les jeunes³⁰. De même, le *ministère allemand de l'Éducation, de la Famille, des Personnes*

âgées, des Femmes et de la Jeunesse (Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend) met l'accent sur l'importance de la participation active (*Teilhabe*) et l'autonomie des jeunes en dehors du cadre scolaire³¹.

Des obstacles persistent néanmoins. Bien que de nombreuses organisations de la *Kinder- und Jugendarbeit* (travail avec les enfants et les jeunes) affichent une volonté d'ouverture inclusive, cette intention se traduit rarement par des actions concrètes. Les offres inclusives restent encore marginales ou ponctuelles. Selon les spécialistes, il faudrait dépasser une vision étroite de l'inclusion, se concentrant principalement sur les personnes en situation de handicap, et **adopter une conception plus large, englobant toutes les formes de diversité et visant à éliminer les barrières structurelles et culturelles**³².

26. Kultusministerkonferenz (KMK). (2020). *Lehrkräftebildung auf einem guten Weg zur Schule der Vielfalt: Fünf Jahre nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz*. Kultusministerkonferenz.

<https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/lehrkraeftebildung-auf-einem-guten-weg-zur-schule-der-vielfalt.html>

27. <https://educationpositive.fr/quest-ce-que-leducation-populaire-valeurs-exemples/>

28. <https://www.cnajep.asso.fr/le-cnajep/>

29. <https://provox-jeunesse.fr/campagne/ensemble-pour-une-societe-inclusive/>

30. Le document d'orientation et les recommandations du DBJR sont disponibles à partir de

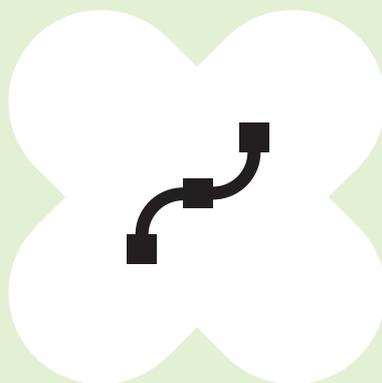
<https://www.dbjr.de/fileadmin/Positionen/2022/2022-DBJR-POSITION-vv-inklusion.pdf> et

https://www.dbjr.de/fileadmin/Publikationen/Inklusion_in_der_Kinder-und_Jugendarbeit.pdf

31. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/jugendbildung/kinder-und-jugendarbeit-86236>

32. Meyer, T. (2020). Inklusive Kinder- und Jugendarbeit – theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung. *Teilhabe – Zeitschrift für Teilhabe, Rehabilitation und Teilhabeforschung*, 59(3), 94–101.

https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Zeitschrift_Teilhabe/LH-104-43_FZ_Teilhabe_3_2020_Seiten94bis101_Meyer.pdf



2

Que veut dire mettre l'inclusion en pratique(s) ?

Au-delà du cadre législatif mis en place pour assurer un meilleur suivi des démarches inclusives dans l'éducation, la question de la transformation de l'environnement en cohérence avec ces obligations et recommandations se pose de manière très concrète. Il s'agit notamment d'examiner la manière dont l'accueil de toutes les personnes s'opère sur le terrain. Dans ce cadre, il est essentiel de rappeler que les démarches inclusives ne s'implantent pas sur un terrain vierge : les personnes impliquées dans l'éducation doivent composer avec des pratiques préexistantes et des conceptions de la diversité qui varient d'un pays à l'autre, mais aussi au sein même d'un même territoire.

2.1 Multiples approches de l'inclusion dans l'éducation formelle

Les membres de la communauté de recherche observent une diversité d'approches pour accompagner l'inclusion dans les systèmes éducatifs à travers le monde. Celles-ci vont de l'accès à une éducation de base dans des contextes marqués par la guerre ou la pauvreté³³ à la volonté de faire disparaître les formes d'éducation ségréguées.

Par « éducation ségréguée », on entend les établissements spécialisés, souvent excentrés ou situés en milieu rural, qui peuvent entraîner l'isolement des jeunes à besoins particuliers. Mais la ségrégation peut aussi exister au sein même des établissements ordinaires, sous la forme de classes ou de dispositifs spécialisés qui maintiennent une forme d'exclusion interne.

Plusieurs approches de l'accueil de tous les individus au sein des établissements ordinaires ont été identifiées selon les pays :

- 1. L'approche unique**, qui favorise une inclusion totale en milieu ordinaire, comme c'est notamment le cas en Suède ou en Italie.
- 2. L'approche à deux voies**, qui distingue un parcours de scolarisation en milieu ordinaire et un parcours en milieu spécialisé, plus proche d'un paradigme ségréguatif, et observé notamment en Belgique ou en Allemagne.
- 3. L'approche à voies multiples**, qui combine plusieurs modalités d'accueil, notamment avec la présence de classes spécialisées au sein des

établissements ordinaires. Cette approche, davantage fondée sur l'intégration que sur l'inclusion, est particulièrement visible en France et en Autriche.

Il convient néanmoins de noter des évolutions récentes. Par exemple, certains Länder allemands sont passés d'une approche à deux voies à une approche à voies multiples, voire dans certains cas à une approche unique. L'inclusion est ainsi un concept en constante évolution, nourri par les pratiques locales et nationales³⁴.

Approche	Description	Pays
Approche unique	Peu de structures spécialisées, car la scolarisation en milieu ordinaire est la pratique la plus courante. Dans les écoles ordinaires, les programmes visent à répondre aux besoins de chaque élève et sont soutenus par une diversité de services.	Norvège, Suède, Italie, Grèce, Portugal, Australie, États-Unis
Approche à deux voies	Les structures spécialisées sont très présentes. Deux systèmes d'éducation distincts assurent la prise en charge des élèves avec et sans besoins éducatifs particuliers.	Belgique, Allemagne (évoluant vers le système à voies multiples)
Approche à voies multiples	Il s'agit d'un mélange des deux systèmes précédents, avec une variété d'approches de l'inclusion. Il peut y avoir des structures spécialisées, des classes spécialisées et des classes ordinaires	France, Autriche, Irlande
Plusieurs approches européennes et internationales de la prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers ³⁵		

33. D'Alessio, S., & Watkins, A. (2009). International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are We Talking About the Same Thing? *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 233–249. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.233>

34. Barton, L., & Armstrong, F. (Éds.). (2007). *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht, Pays-Bas: Springer.

35. Adapté de Brussino, O. (2020), "Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs", *OECD Education Working Papers*, No. 227. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/600fbad5-en>

2.2 Évolutions en France et en Allemagne dans l'enseignement général

Nous avons vu précédemment que la France et l'Allemagne ont mis en place des cadres législatifs dynamiques en faveur de l'inclusion depuis les années 2000, sous l'influence des transformations impulsées par la Déclaration de Salamanque.

En France, les chiffres témoignent d'une augmentation continue du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire :

- À la rentrée 2024, 490 000 élèves en situation de handicap étaient inscrits en milieu ordinaire.
- 132 000 accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) étaient mobilisés pour soutenir leur parcours.
- Plus de 308 568 livrets de parcours inclusif (LPI) avaient été ouverts afin de mettre en place des aménagements et adaptations scolaires.
- 100 pôles d'appui à la scolarité (PAS) ont été expérimentés dans quatre départements préfigurateurs.
- Près de 11 000 unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) étaient en place dans le premier et le second degré.

Ces données illustrent un engagement progressif vers une scolarisation plus inclusive³⁶.

En Allemagne, les chiffres montrent également une avancée notable vers l'inclusion en milieu ordinaire. Selon une étude de la Fondation Bertelsmann :

- En 2022/23, 581 265 jeunes à besoins éducatifs particuliers (BEP) étaient scolarisés, soit en milieu ordinaire, soit en milieu spécialisé, contre 482 155 en 2008/09.
- La proportion d'élèves avec BEP en classe ordinaire est passée de 18,8 % en 2008/09 à 44,4 % en 2022/23, confirmant une progression vers un modèle éducatif plus inclusif³⁷.

Cependant, des marges de progression subsistent. Par comparaison, le taux d'inclusion atteint 95 % dans les pays scandinaves et 60 % au Royaume-Uni³⁸.

Aperçu de la répartition des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en Allemagne

Année scolaire	Élèves de la 1. Klasse (équivalent du CP) à la 10. Klasse (équivalent de la seconde/ère)*	Élèves ayant des besoins éducatifs particuliers**	Taux d'inclusion	Taux d'exclusion	Part des élèves bénéficiant d'un accompagnement***	Taux global d'inclusion	Taux global d'exclusion
2022/23	7 680 319	581 265	3,4	4,2	7,6	44,4	55,6
2021/22	7 369 505	579 054	3,5	4,3	7,8	44,7	55,3
2008/09	7 990 121	482 155	1,1	4,8	5,9	18,8	81,2

* Sans la Sarre : depuis l'année scolaire 2015/16, la reconnaissance des besoins pédagogiques particuliers n'est requise qu'en cas de réorientation vers une école spécialisée.

** Pour 2021/22 et 2022/23, les élèves du groupe « malade » ne sont pas comptabilisés.

*** Des écarts peuvent apparaître en raison des effets d'arrondi

Sources :

2022/23: Calculs basés sur les données de la KMK

2024: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013-2022.

Berlin.

2021/22: Klemm, Hollenbach-Biele & Lepper (2023): Factsheet Inklusion im deutschen Schulsystem. Gütersloh.

2008/09: Klemm (2022): Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine Bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21 Gütersloh.

Il convient néanmoins de noter que certains Länder allemands enregistrent de meilleurs chiffres en matière d'inclusion que d'autres, tandis que les écarts tendent à se creuser. Le taux d'exclusion varie ainsi selon les Länder, allant de 0,7 % à 6,4 %. En même temps, les spécialistes du secteur, ainsi que les principales personnes concernées, déplorent souvent l'absence d'une approche coordonnée pour développer un système scolaire inclusif en Allemagne. Les progrès dépendent alors moins d'une stratégie nationale que des efforts de chaque Land.

Au-delà de ces logiques statistiques, notons le cadrage différent entre les élèves « en situation de handicap » en France et les élèves à « besoins éducatifs particuliers » en Allemagne. Les deux catégories ne se superposent que partiellement: la catégorie des « élèves à besoins éducatifs particuliers » inclut certains jeunes en situation de handicap, mais aussi des jeunes allophones ou à haut potentiel.

36. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2024). *Année scolaire 2024-2025: Assurer l'accessibilité de l'école pour tous.*

<https://www.education.gouv.fr/annee-scolaire-2024-2025-assurer-l-accessibilite-de-l-ecole-pour-tous-414990>

37. Lepper, C., & Steinmann, V. (2024). *Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen. Schuljahr 2022/2023.* Bertelsmann Stiftung.

<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/status-quo-inklusion-an-deutschlands-schulen>

38. Connexion-Française. (s.d.). *L'intégration des enfants handicapés dans les écoles allemandes.* Connexion-Française.

<https://www.connexion-francaise.com/vivre-en-allemande/l-integration-des-enfants-handicapes-dans-les-ecoles-allemandes>

2.3 Dispositifs et acteurs de l'inclusion

Même si un cadre international commun pour l'inclusion a été établi à Salamanque, puis renforcé par diverses organisations européennes et internationales, son implémentation varie considérablement d'un pays à l'autre. Certes, ces différences s'expliquent par les interprétations locales et nationales, mais les évolutions historiques jouent également un rôle clé. Chaque pays doit composer avec ses traditions, ses services et ses pratiques déjà établis.

En France, l'évolution historique de l'inclusion est marquée par la forte présence du secteur médico-social dans la prise en charge des adultes et des enfants en situation de handicap. Ce secteur s'est particulièrement développé après les deux guerres mondiales, lorsque de grandes associations gestionnaires³⁹ ont été créées, soit par les familles des personnes en situation de handicap, soit par les personnes concernées elles-mêmes. Certaines de ces associations, recevant par la suite un financement public, ont pris en charge la gestion des établissements spécialisés dédiés aux enfants et aux adultes en situation de handicap.

Au-delà de ces établissements, ces associations sont également responsables de services médico-sociaux qui regroupent divers spécialistes du soin (ergothérapeutes, orthophonistes, orthoptistes, etc.), apportant un accompagnement mobile aux jeunes en situation de handicap. La transition vers un système plus inclusif a profondément transformé les relations entre les membres du milieu éducatif et ceux du médico-social, chaque catégorie ayant des traditions et des approches parfois divergentes dans l'accompagnement des jeunes en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers.

De son côté, le système scolaire allemand est structuré par une forte différenciation des parcours en fonction des performances des élèves. Dans le second degré, on distingue notamment :

- Les *Hauptschulen*, axées sur un enseignement pratique, préparant aux métiers manuels.
- Les *Realschulen*, qui offrent un enseignement intermédiaire, orienté vers des formations techniques ou administratives.
- Les *Gymnasien*, qui assurent un enseignement académique, préparant aux études universitaires.

Cette différenciation crée des hiérarchies entre les filières et peut accentuer les inégalités d'apprentissage. Pour atténuer ces disparités, de nouveaux types d'établissements ont émergé, tels que les *Gesamtschulen* ou *Gemeinschaftsschulen* (en Bade-Wurtemberg ou Schleswig-Holstein), équivalents des collèges ou lycées polyvalents. Ces écoles, qui permettent aux élèves de déterminer progressivement leur orientation académique, sont considérées comme plus inclusives.

Par ailleurs, dans l'enseignement professionnel, l'hétérogénéité des personnes apprenantes est favorisée, notamment avec l'augmentation du nombre de personnes migrantes. Toutefois, cette diversité soulève des défis en matière de ressources et de formation des équipes pédagogiques, qui doivent être mieux préparées à accompagner des élèves aux profils variés⁴⁰.

Aujourd'hui, l'inclusion est prise en compte de la maternelle à l'université dans les deux pays, quoique les discussions sur l'inclusion universitaire ne se développent que depuis peu en Allemagne.

Diverses formes de scolarisation sont présentes à la fois en Allemagne et en France, allant de l'inclusion (un temps complet dans les classes ordinaires), à l'intégration (quelques heures par semaines passées ensemble avec leurs camarades en classe ordinaire et le reste du temps avec un accompagnement spécialisé), et enfin à une scolarisation dans des établissements dédiés. Le tableau suivant récapitule les correspondances entre les principaux dispositifs d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers dans ces deux pays :

Dispositifs d'accompagnement des élèves à BEP à l'école en France	Dispositifs d'accompagnement des élèves à BEP à l'école en Allemagne
Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), Unités d'enseignement maternelle autisme (UEMA) et Unités d'enseignement élémentaire autisme (UEEA), Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A)	<i>Integrationsklassen</i> ou <i>Inklusionsklassen</i> , <i>Willkommensklassen</i> , <i>Autismus-spezifische Klassen</i> au sein des écoles ordinaires
Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) au sein des écoles ordinaires	<i>Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen</i> (des écoles spécifiques)
Établissements Régionaux Adapté (EREA) et Lycées d'Enseignement Adapté (LEA)	<i>Berufsbildende Förderschulen</i> ou <i>Förderberufsschulen</i>
Établissements et services médico-sociaux	<i>Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren</i> (SBBZ) ou <i>Förderzentren</i>

39. Notamment l'Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis (UNAPEI), la Fédération Générale des PEP (Pupilles de l'Enseignement Public), l'Association des paralysés de France (APF).

40. Popescu, C. (2024). Allemagne: un système en évolution. *Les Cahiers pédagogiques*.

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/allemande-un-systeme-en-evolution/>

Il est difficile de situer ces dispositifs dans un modèle unique de prise en charge des jeunes. Selon leurs modalités de fonctionnement, certaines structures spécifiques, notamment parmi les ULIS, peuvent favoriser une approche intégrative, tandis que d'autres tendent à maintenir une forme de ségrégation au sein des établissements scolaires qui les accueillent. En Allemagne, même si certaines classes portent le nom d'*Inklusionsklassen*, leur fonctionnement correspond souvent à une logique d'intégration, plutôt qu'à celle de l'inclusion telle que définie dans les textes internationaux.

Il existe par ailleurs des besoins similaires en Allemagne et en France en ce qui concerne la formation des spécialistes de toutes les formes d'enseignement, qui accueillent un nombre croissant de jeunes à besoins éducatifs particuliers. À ce niveau, une confusion fréquente s'observe entre le diagnostic médical, qui concerne les jeunes en situation de handicap et vise à identifier une déficience ou un trouble, et le diagnostic pédagogique, qui s'applique à l'ensemble des élèves et vise à identifier leurs besoins en matière d'apprentissage. **Il est ainsi souvent moins important de connaître précisément le niveau de vision d'une personne que de comprendre ce qu'elle a déjà acquis en termes d'apprentissages et quelle stratégie pédagogique permettrait de valoriser les apports de toute la classe.**

Au-delà d'une approche médicale et individualisante, il est essentiel de considérer chaque individu comme membre d'un groupe, une personne qui apprend avec les autres. **C'est pourquoi il est fondamental d'adopter une vision écologique de l'inclusion, qui prenne en compte l'environnement éducatif et social de l'élève.**

Dans ce contexte, la mise en place des équipes multiprofessionnelles en Allemagne⁴¹ et les collaborations *inter-métiers* en France⁴² prend tout son sens. Pour assurer une éducation inclusive, divers spécialistes du secteur éducatif (équipes pédagogiques ordinaires, personnels spécialisés, responsables d'établissements, inspectrices et inspecteurs de l'Éducation nationale) doivent coopérer avec des spécialistes du secteur médico-social (assistantes et assistants sociaux, infirmières et infirmiers scolaires, ergothérapeutes, psychologues, etc.) directement au sein des établissements ordinaires.

Ce travail collaboratif constitue un double défi : d'une part, il implique de nouvelles pratiques associant des cultures professionnelles différentes ; d'autre part, il entraîne la naissance et la multiplication de nouveaux métiers de l'inclusion dans les deux pays. Parmi ces nouvelles fonctions, on peut citer :

- Les auxiliaires de vie scolaire (AVS) ou les personnes accompagnant les élèves en situation de handicap (AESH) en France, qui apportent un soutien spécifique aux élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires.
- Les MPT-Stellen en Allemagne, qui assurent un accompagnement individualisé pour favoriser l'inclusion des jeunes ayant des besoins spécifiques.
- Les personnels spécialisés intégrés aux écoles ordinaires, qui travaillent à l'adaptation des pratiques pédagogiques.
- Les personnes référentes loisirs handicap en France, qui œuvrent pour une meilleure accessibilité des activités extrascolaires aux enfants en situation de handicap.

Ces évolutions montrent une transformation des systèmes éducatifs, qui fournissent progressivement des efforts afin de répondre aux défis de l'inclusion, tout en adoptant des approches pluridisciplinaires et intersectorielles.

41. Grüter, S., Hölz, S., Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2022). „Die sehen mich als irgendwas zwischen Schulsozialarbeiter und Sonderpädagoge“: Erste Befunde zur Rolle pädagogischer Fachkräfte in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/595>

42. Thomazet, S. & Mérini, C. (2014). « Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? », *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014

3

Face aux limites actuelles, quelles pistes pour repenser l'inclusion ?

Nous avons découvert la manière dont l'inclusion se définit aujourd'hui, ainsi que certaines pratiques qui lui sont associées dans les domaines scolaire, périscolaire et extrascolaire. Cependant, l'implémentation de nouvelles approches plus inclusives soulève plusieurs défis, qui doivent nécessairement tenir compte **des traditions éducatives** et **des modèles de prise en charge socio-médicale** propres à chaque pays. Parallèlement, **il est essentiel d'ouvrir la voie à des expérimentations et des innovations pédagogiques**, telles que nous les découvrirons par la suite, afin de permettre une évolution progressive des pratiques vers une éducation plus inclusive.

3.1 Défis de l' « inclusion totale » et de la fermeture des établissements spécialisés

Comme nous le rappelle l'UNESCO :

Atteindre l'idéal de l'inclusion totale ne va pas sans dilemmes et tensions. Le passage des systèmes actuels à des systèmes qui répondent aux besoins de tous les apprenants, y compris ceux qui sont lourdement handicapés, est difficile.

[...] Reconnaître et aider un groupe exclu au nom de l'inclusion risque dans le même temps de concourir à le marginaliser. S'ajoutent à cela des problèmes pratiques pour déterminer le bon rythme de changement, tant pour les pays riches qui tentent d'abandonner leur système ségrégatif initial que pour les pays pauvres qui se mobilisent pour bâtir un système inclusif sur des bases entièrement nouvelles⁴³.

L'inclusion totale reste aujourd'hui un idéal, aussi bien en Allemagne qu'en France. Avec l'arrivée de nouvelles catégories d'élèves en milieu ordinaire, de nombreuses voix parmi les équipes pédagogiques et les spécialistes de l'éducation **réclament davantage de ressources et de**

formations. En 2020, une enquête menée par l'institut de sondage Forsa (Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH/Société pour la recherche sociale et l'analyse statistique) pour le compte de l'Association allemande pour l'éducation et la formation (VBE – Verband Bildung und Erziehung) a recueilli les réponses de 2 127 enseignantes et enseignants afin de mieux comprendre leurs opinions, attitudes et expériences en matière d'inclusion. Face aux difficultés rencontrées et au manque de moyens, une grande majorité des personnes interrogées (83 %) **s'est prononcée en faveur du maintien de la plupart des établissements spécialisés**⁴⁴.

Cette situation fait écho aux débats en France à la même période, bien que ces positions puissent aller à l'encontre des recommandations officielles des Nations Unies. En effet, ces dernières encouragent une plus grande participation des jeunes en situation de handicap en Allemagne⁴⁵ et, en France, demandent la fermeture des établissements spécialisés au profit d'une scolarisation en milieu ordinaire⁴⁶.

En outre, on constate un positionnement inégal des syndicats allemands et français dans le débat sur la place des enfants en situation de handicap à l'école ordinaire. D'un côté, un syndicat allemand comme le *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW)⁴⁷ publie des ressources qui mettent l'accent sur comment « développer ensemble » l'école pour tous⁴⁸. De l'autre, en France, certaines réticences persistent, avec des syndicats comme le FSU-SNUipp qui demandent parfois le maintien des établissements spécialisés plutôt que leur fermeture⁴⁹.

Les parents prennent aussi part à ce débat. On observe des positionnements similaires dans les deux pays, entre ceux qui, déçus par le système éducatif actuel, souhaitent que leurs enfants intègrent des établissements spécialisés afin d'éviter les discriminations, et

43. UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020: Inclusion et éducation – Tous, sans exception*. Paris: UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>

44. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2020). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland: Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern*. Verband Bildung und Erziehung (VBE).

https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04_forsa-Inklusion_Text_Bund.pdf

45. Nations Unies, Comité des droits des personnes handicapées (2023). *Observations finales concernant les deuxième et troisième rapports périodiques combinés de l'Allemagne* (CRPD/C/DEU/CO/2-3).

<https://www.ohchr.org/fr/documents/concluding-observations/crpdceuo2-3-concluding-observations-combined-second-and-third>

46. Nations Unies, Comité des droits des personnes handicapées (2021). *Observations finales concernant le rapport initial de la France* (CRPD/C/FRA/CO/1). <https://www.ohchr.org/fr/documents/concluding-observations/crpdfracol-concluding-observations-initial-report-france>

47. Syndicat allemand allemand représentant le personnel de l'éducation, de la formation et de la recherche

48. Goddar, J. (2024). *Auf dem Weg zur Schule der Zukunft*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW - Die Bildungsgewerkschaft.

<https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/auf-dem-weg-zur-schule-der-zukunft>

49. FSU-SNUipp (2023, December 22). *En grève et dans la rue le 1er février*.

<https://www.snuipp.fr/actualites/posts/en-greve-et-dans-la-rue-le-1er-fevrier>

ceux qui militent pour que leurs enfants soient accueillis dans les écoles ordinaires aux côtés des autres élèves, conformément aux principes de l'inclusion (voir à titre d'exemple l'initiative «Eineschule» dans le Land de Rhénanie-du-Nord-Westphalie en Allemagne⁵⁰). **Les voix des jeunes restent encore peu entendues à ce niveau.**

3.2 La voie des innovations pédagogiques

Au-delà des aspects matériels de l'inclusion, qu'il s'agisse de l'accessibilité des espaces publics, des établissements éducatifs ou des transports, la question de l'accessibilité des pratiques pédagogiques se pose également. L'hétérogénéité des élèves nécessite parfois d'**innover dans ce domaine afin de garantir des apprentissages efficaces.** Le projet inclusif représente ainsi une opportunité d'expérimenter de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage.

A ce niveau, nous observons des initiatives qui s'inspirent des pédagogies nouvelles, développées pendant les années 1970 en Allemagne, notamment dans l'enseignement primaire. Faisant partie de cette tradition, 19 *Integrationsschulen* dont la Fläming-Grundschule à Berlin, ou la Bodelschwingh-Grundschule à Bonn-Friesdorf permettent une autre approche pédagogique prenant en compte la participation de tous les élèves à la vie de l'école. De même, la *Laborschule*, ou l'école d'application de Bielefeld, favorise une organisation intégrée entre le premier et le second degré, permettant une meilleure continuité éducative et une pédagogie plus souple et inclusive.

Au-delà de la question de l'hétérogénéité, une dimension essentielle des pédagogies inclusives reste la reconnaissance de la citoyenneté de tous les individus. Plusieurs écoles, notamment alternatives, adoptent le point de vue selon lequel la démocratie ne peut être enseignée que si elle est vécue, à la fois par les équipes pédagogiques, spécialistes de l'éducation et du médico-social,

tout comme par les élèves, les jeunes en études ainsi que leurs familles⁵¹.

Sur le plan pédagogique, **des projets transversaux** des écoles facilitent l'apprentissage des droits et des responsabilités citoyennes. Sur le plan didactique, certaines méthodes comme la **conception universelle des apprentissages** permettent de mieux structurer l'enseignement et le suivi des élèves, en garantissant une approche flexible et adaptée aux besoins de chacun⁵².

Au-delà du cadre de l'éducation formelle, **des initiatives extrascolaires et périscolaires jouent également un rôle clé dans l'inclusion.** Rappelons que les activités périscolaires renvoient à des temps autour de l'école, liés à l'organisation scolaire (par exemple: la garderie du matin, la pause méridienne, l'accueil du soir), tandis que les activités extrascolaires renvoient à tout ce qui se passe en dehors du temps scolaire, sans lien direct avec l'école.

Avec plus de 200 000 jeunes bénéficiaires et neuf centres d'apprentissage répartis dans toute l'Allemagne, le projet *Lernort Stadion*⁵³ (Apprendre au stade) met en avant l'inclusion comme un droit fondamental et explore le lien entre démocratie, diversité et inclusion. Depuis plus de 15 ans, ce projet propose une éducation politique et citoyenne en dehors de l'espace scolaire traditionnel, en utilisant l'environnement du stade de football pour toucher des jeunes souvent éloignés des dispositifs éducatifs classiques.

Parmi les thèmes travaillés avec les jeunes, il y a, à titre d'exemple, l'éducation et la maturité, l'implication et la participation dans la société, la diversité et la durabilité, la prévention de l'extrémisme et de la violence, ainsi que les rencontres interculturelles et l'éducation sportive.

Ces initiatives montrent comment **des approches éducatives innovantes peuvent renforcer l'inclusion en rendant l'apprentissage plus accessible, plus démocratique et plus adapté aux réalités de toutes les personnes.**

50. <https://www.nrw-eineschule.de/>

51. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/auf-dem-weg-zur-schule-der-zukunft>

52. Colcanap, P., Lentulus, D., & Marret, C. (Coord.). (2024). *Peut-on inclure sans exclure ?* (N° 592). Les Cahiers pédagogiques.

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/n-592-peut-on-inclure-sans-exclure/>

53. <https://www.lernort-stadion.de/>



Liste des sigles



- AESH** Accompagnant / Accompagnante d'élèves en situation de handicap
- AVS** Auxiliaire de vie scolaire
- EBEP** Élèves ayant des besoins éducatifs particuliers
- GEW** *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (Syndicat allemand de l'éducation et des sciences)
- LPI** Livret de parcours inclusif
- MPT-Stellen**
Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen
(Équipes multiprofessionnelles mises en place dans les écoles inclusives allemandes)
- PAS** Pôle d'appui à la scolarité
- ULIS** Unité localisée pour l'inclusion scolaire
- VBE** *Verband Bildung und Erziehung* (Fédération syndicale allemande représentant le corps enseignant)



1954-1968

Mouvement des droits civiques (États-Unis)

Lutte pour l'égalité raciale, inspire les mouvements pour les droits des personnes handicapées



1972

Création du premier Centre pour la vie autonome à Berkeley, (États-Unis)

Début du mouvement de vie autonome des personnes en situation de handicap



Années 1970

Début des *Integrationschulen* (écoles d'intégration) en Allemagne

Premières expériences d'intégration scolaire; des démarches véritablement inclusives y sont présentes



1987

Projet K.I.D.S. (États-Unis)

Programme pédagogique pionnier pour sensibiliser les enfants à la diversité et au handicap à l'école



1990

Americans with Disabilities Act - ADA (États-Unis)

Première législation globale interdisant la discrimination fondée sur le handicap dans tous les domaines de la vie publique (emploi, éducation, transports, etc.)

1971



Camp Jened (États-Unis)

Camp de vacances pour jeunes en situation de handicap, berceau du mouvement américain pour les droits des personnes handicapées (documentaire *Crip Camp*, 2020)

1978



Rapport Warnock (Royaume-Uni)

Introduction du concept de besoins éducatifs spéciaux

1981



Année internationale des personnes handicapées (ONU)

Recommandations sur l'intégration et la participation sociale

1990



Conférence de Jomtien, organisée par l'UNESCO et d'autres agences des Nations Unies (Thaïlande)

Affirmation du droit fondamental à l'éducation pour toutes et tous, sans discrimination

1994



Déclaration de Salamanque de l'UNESCO (Espagne)

Texte fondateur de l'éducation inclusive, promeut l'école pour toutes et tous



2003

Année européenne des personnes handicapées (Union européenne)

Mise en lumière des droits et de l'inclusion en Europe



2006

Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH)

Cadre international pour les droits, y compris à l'éducation inclusive



2009

Ratification de la CDPH par l'Allemagne



2011

Recommandation de la Conférence des ministres de l'éducation des Länder (KMK) en Allemagne

Engagement officiel en faveur de l'éducation inclusive



2020

Sortie du film *Crip Camp: la révolution des éclopés*

Diffusion grand public de l'histoire militante du handicap et ses liens avec l'éducation inclusive

2005



Loi n° 2005-102 en France

Droit à la scolarisation de tous les enfants handicapés, principe d'accessibilité universelle

2008



48^e session de la Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, à Genève (Suisse)

Inclusion et équité au centre des politiques éducatives mondiales

2010



Ratification de la CDPH par la France

2020



Rapport mondial de suivi sur l'éducation (UNESCO)

Inclusion et éducation: Tous, sans exception, évalue les progrès vers l'éducation inclusive au niveau mondial



Que peuvent faire les membres des équipes de l'enseignement scolaire, périscolaire et extrascolaire en France et en Allemagne pour adopter des démarches réellement inclusives ? Comment faire en sorte que les différents espaces de l'éducation deviennent des lieux véritablement accueillants, ouverts à la diversité des identités, des besoins d'apprentissage et des parcours de formation ?

À travers ce papier, nous avons mis en lumière plusieurs opportunités et réponses aux défis qui peuvent émerger dans les pratiques éducatives au quotidien.

1 Nommer et clarifier ensemble ce que l'on entend par inclusion

Nous avons mis en évidence les évolutions historiques des paradigmes ségrégationnistes vers des conceptions plus inclusives de l'éducation. Nous avons aussi montré que, bien qu'à première vue, le terme « inclusion » semble être compris au sein des communautés éducatives et politiques, il peut revêtir des significations très différentes dans l'action dans un contexte international. Il est donc essentiel de garder à l'esprit le potentiel polysémique de ce terme et de s'accorder avec ses interlocutrices et interlocuteurs sur une définition partagée. Il est également important de tenir compte des contextes socio-historiques et des valeurs d'accueil propres à chaque communauté nationale.

Au-delà de ces spécificités locales, il convient de rappeler que l'inclusion ne désigne pas ce que l'on fait pour un individu ou une catégorie à part, mais bien une caractéristique structurelle d'un environnement ouvert et accueillant pour toutes et tous, quelles que soient leurs caractéristiques spécifiques. Cette perspective devrait être adoptée à la fois au niveau des décisions politiques et dans les pratiques éducatives du quotidien.

2 Aménager l'environnement pour qu'il accueille toutes les différences

Nous avons également mis en lumière les différentes approches des personnes en situation de handicap ou de vulnérabilité. Au-delà des visions individualisantes, qui tendent à faire porter à l'individu la responsabilité d'une supposée inadéquation au groupe, il est important de prêter attention à l'accessibilisation de l'environnement matériel - configuration de l'espace, utilisation d'un langage accessible (et présence, si nécessaire, d'une interprétation LSF-français ou LSA-allemand), etc. -, mais aussi d'intégrer, dès le début, les principes d'une conception universelle des apprentissages et des activités, au bénéfice de toutes et tous.

Il s'agit alors d'adopter une perspective englobante de l'inclusion, qui repose sur les efforts concertés de la communauté et valorise la participation active des personnes concernées. Dans cette logique, la responsabilité de rendre les environnements les plus accueillants et hospitaliers possibles revient à chacune et chacun. Cette approche présente des avantages indéniables dans le monde de l'éducation, car **les solutions conçues pour les plus vulnérables bénéficient souvent à l'ensemble de la communauté, même si leur mise en œuvre peut représenter un défi initial.**

3 Coordonner les rôles et valoriser tous les acteurs de l'inclusion

Le paysage actuel de l'éducation inclusive implique la participation de multiples catégories, notamment les personnes concernées, leurs familles, les membres des communautés éducatives et du soin, ainsi que les responsables politiques aux niveaux local, national et international. Ces transformations s'accompagnent de l'émergence de nouveaux métiers et rôles professionnels qui doivent trouver leur place au sein des espaces éducatifs. Il est crucial alors de reconnaître, d'accompagner et d'intégrer ces évolutions.

S'engager dans une démarche inclusive, c'est avant tout travailler ensemble, que l'on soit un membre établi de la communauté ou un nouvel acteur de l'inclusion. Cela suppose de repenser les environnements d'apprentissage, d'accepter que certaines routines soient transformées, et d'agir de manière concertée. **L'inclusion ne devrait pas être un domaine réservé à quelques spécialistes, mais bien une responsabilité partagée par toutes et tous.**



L'autrice

Cristina Popescu est enseignante-chercheuse à la faculté de sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Bielefeld (Allemagne) et membre du Centre d'étude des mouvements sociaux (CEMS) de l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) à Paris (France). Ses travaux portent sur les liens entre démocratie, participation civique et éducation inclusive, à travers des recherches ethnographiques menées auprès de publics vulnérables. Elle a co-édité *Géographies du handicap. Recherches sur la dimension spatiale du handicap* (2020) et publié dans plusieurs ouvrages collectifs, dont *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté* (2022) et *Clashing Vulnerabilities* (à paraître). Elle est également intervenue comme experte pour l'UNESCO, l'UNICEF et l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.

OFAJ
DFJW

Direction de la publication:
Anne Tallineau et Tobias Bütow

Rédaction en chef:
Anne Jardin

Rédaction:
Alice Fournat et Anya Reichmann

Lectorat:
Alice Fournat, Lisa Kenning et Anya Reichmann

Mise en page et design:
La petite agence parisienne
Version retravaillée 2025
Olaf Mühlmann · rübimann.com

*Le texte reflète des opinions personnelles et non celles de l'OFAJ.
Tous les liens hypertextes ont été vérifiés le 20/05/2025.*

OFAJ
DFJW

OFAJ - 51 rue de l'Amiral-Mouchez - 75013 Paris - www.ofaj.org
recherche-evaluation@ofaj.org

<https://www.ofaj.org/panorama>

PANORAMA à écouter, le podcast



OFAJ/DFJW, Paris/Berlin, 2025



Attribution - Pas d'utilisation commerciale 4.0 International
(CC BY-NC-ND 4.0) • ISSN: 2827-1483