

PRENDRE EN CHARGE LES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS (BEP) EN S'ENGAGEANT DANS « UNE PENSÉE DIDACTIQUE »

Tema

Through group discussions involving teachers from the special education and regular education sectors, we are interested in the notion of special educational needs (SEN) as understood and experienced by teachers in the daily life of the inclusive school that is being set up. Although the SEN was perceived as a social construct by several specialized teachers, the primary concern of the regular teachers interviewed was not primarily didactic obstacles to the specific learning difficulties of SEN pupils. It is primarily linked to the feeling that there is a lack of structural and human resources to provide these pupils with adequate care to enable them to attend classes as they wish. Pupils with behavioral problems who do not master the language of instruction are also mentioned. Between the search for the "trick that works" and waiting for external solutions to solve the pupil's difficulty, teachers do not really seem to engage in in-depth didactic reflection. This leaves their rightful place as experts in school learning vacant. The challenge remains for the school to respond to the real needs of the pupils. Assessment crystallizes tensions and the school resists, but this overcoming of tensions does not depend solely on the goodwill of the teachers. It is a multiple challenge for the training courses.

● François Gremion & Agnès Brahier | HEP-BEJUNE



François Gremion est professeur à la HEP-BE-JUNE, responsable du domaine de recherche sur l'inclusion scolaire.



Agnès Brahier est formatrice à la HEP-BE-JUNE. Elle enseigne et coordonne des activités de formation dans le champ de l'intégration et de l'inclusion scolaire.

Le besoin éducatif particulier

Historiquement, l'expression « besoin éducatif particulier » est apparue pour la première fois en Angleterre dans le rapport Warnock (1978). Selon un principe de base de ce concept, il ne fallait plus regarder les élèves en difficulté au travers de leurs déficits ou au moyen de catégories construites sur des bases médicales (Armstrong, 2003). Il s'agissait d'en parler en se référant aux besoins individuels propres à chaque élève plutôt que d'utiliser une terminologie du handicap (Ciambrone, 2018). Cette nouvelle perspective mettait « l'accent sur la difficulté d'apprentissage de certains élèves et sur la nécessité de leur donner une aide » (Plaisance, 2000, p. 24). En 1996, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) précise que les besoins éducatifs particuliers ne se réduisent pas aux besoins résultant d'une déficience. Ils concernent aussi les besoins dus à une difficulté d'apprentissage, ainsi que ceux dus à des difficultés d'ordre socio-économique ou culturel.

Nous menons actuellement une recherche intitulée « Le besoin éducatif particulier (BEP) : stigmate de l'élève ou configuration de la situation scolaire ? ». Dans le cadre de ce projet, débuté en 2019, neuf discussions de groupes ouvertes (Kitzinger, Markova et Kalampalikis, 2004) sont menées avec des enseignant-e-s des secteurs de l'enseignement primaire, secondaire et spécialisé de l'espace BE-JUNE. Chaque groupe est constitué de quatre à six enseignant-e-s volontaires provenant à la fois du même canton et du même secteur d'enseignement. Durant les rencontres, à partir de leurs pratiques et expériences professionnelles, les participant-e-s échangent notamment autour des notions d'intégration, d'école inclusive, de besoins particuliers et de leurs besoins réels ou éventuels de formation continue. Cette recherche qualitative, à visée compréhensive, porte sur la notion de BEP telle que se la représentent et la vivent dans le quotidien de leurs classes les professionnel-le-s interrogé-e-s. Les enseignant-e-s rencontré-e-s évoluent dans le contexte de la mise en œuvre de

l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée de 2007, stipulant notamment que les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives. Compte tenu de l'autonomie dont il dispose en matière de formation et d'éducation, chaque canton a élaboré son propre concept en vue d'une école plus intégrative, voire inclusive, avec comme conséquence la suppression des classes d'accueil et de certaines classes relevant de l'enseignement spécialisé (classes de soutien notamment). À ce stade de la récolte de nos données et de leur analyse, la thématique de la difficulté de l'apprentissage des langues secondes en lien ou due à un BEP n'y est pas du tout mentionnée. Ce qui ressort, par contre, c'est le consensus des enseignant-e-s sur le fait du manque de ressources pour une prise en charge adéquate des élèves dont le BEP relève d'un des divers troubles de type *dys*. Pour ce qui est des élèves considérés à BEP, mais ne bénéficiant pas de mesures spécifiques consécutives à un diagnostic, les troubles du comportement représentent une difficulté majeure, notamment au secondaire. La présence en classe ordinaire d'élèves allophones dont le niveau de maîtrise de la langue de scolarisation est insuffisant, tant en compréhension qu'en expression écrite et orale, est une autre difficulté rapportée.

Une vision essentiellement déficitaire des difficultés scolaires des élèves perdure chez les enseignant-e-s malgré le nouveau point de vue proposé par la perspective inclusive. Tel un révélateur, elle rappelle ce qu'« enseigner » implique (Vanhulle, 2008). Soit, d'un point de vue vygotkien, une activité fortement ancrée dans la complexité du développement humain. Pour cela, il ne suffit pas de maîtriser les savoirs des disciplines enseignées, encore faut-il s'engager dans une « pensée didactique » (voir encadré).

L'école inclusive

La réalité de l'école inclusive se traduit par l'accueil au sein des classes ordinaires de nouveaux publics d'élèves qui, en raison de problèmes d'apprentissage ou de maîtrise langagière, en étaient auparavant exclus. Dans les faits, et au sein d'un système scolaire où les enseignant-e-s font face à des situations éducatives de plus en plus inédites et complexes, la transition vers un paradigme inclusif n'a rien d'une évidence. Pour la plupart

des enseignant-e-s rencontré-e-s, l'inclusion scolaire demeure un bel idéal dont la concrétisation dans les classes est de fait une réalité en construction. Selon cet idéal, une école inclusive est, dans les mots de l'un-e de nos participant-e-s, « une école qui laisse la place, la chance à tous les élèves de pouvoir suivre à leur rythme et de pouvoir arriver aux objectifs, avec ou sans aide » (Enseignant-e du primaire). Autrement dit, elle offre à tout élève, quelle que soit sa condition, un accès à une scolarisation ordinaire. Cette représentation de l'inclusion scolaire est en phase avec les textes des déclarations internationales (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO], 2009 ; Éducation 2030, 2016). Ces dernières définissent l'éducation inclusive comme un processus visant le développement du plein potentiel de chaque élève, et ce, quel que soit le niveau de ses capacités, de sa culture, de son sexe ou de son origine sociale et ethnique.

Assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout individu indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales est une exigence faite aux systèmes éducatifs (Ebersold, 2009). Du reste, les enseignant-e-s sont bien conscient-e-s du changement de perspective que cela implique pour l'institution et ses agent-e-s. « Désormais, ce n'est plus à l'élève seul de devoir s'adapter à la norme scolaire, c'est aussi à l'école de s'adapter aux besoins de l'élève » (Enseignant-e du primaire). L'adaptation réciproque est dès lors un prérequis pour que l'on puisse parler d'inclusion proprement dite. Comme le soulignent Anton et Tap (2013), il ne s'agit plus de penser l'intégration comme une « assimilation où le sujet intégré s'adapte et perd certaines de ses caractéristiques pour correspondre à celles du milieu intégrateur » (Chevallier-Rodrigues et al., 2016, p. 216). L'inclusion scolaire relève désormais du fait de répondre « positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage » (Boutin et Bessette, 2010, p. 53).

« Alors pour moi sur le papier une école inclusive, au départ, on admet tout le monde, je dis bien, sur le papier » (Enseignant-e du primaire). Même pour l'enseignant-e motivé-e à s'engager dans une « pensée didactique », ces occasions d'enrichissement

La « pensée didactique » interroge les contenus pour les transformer en objets d'enseignement, à partir desquels les élèves pourront développer, non pas des connaissances à restituer ou à mobiliser comme des ressources dans des résolutions de problèmes (selon la logique des compétences), mais surtout : de nouveaux modes de raisonnement, de compréhension, d'analyse, de mise en discours, de problématisation de recherche de sens, etc. Et elle interroge les supports sociosémiotiques – les systèmes de signes, les langages, et les modes de communication et de collaboration sociale – à travers lesquels les savoirs pourront générer de nouvelles manières de penser et de faire chez les élèves. La didactique réside dans l'organisation de ces médiations sociosémiotiques par lesquelles l'élève est mis en contact avec les objets de savoirs.

(Sabine Vanhulle, 2008, p. 234)

de l'apprentissage peuvent, dans certaines conditions, devenir problématiques, voire insurmontables. En effet, en fonction du nombre d'élèves dans la classe, du nombre d'élèves à BEP et des difficultés extraordinaires occasionnées, cet idéal, « *sur le papier* », peut atteindre et dépasser les limites de l'acceptable et du viable. « *Malgré toute la bonne volonté, le bon sens ou l'essai de différents outils pédagogiques, etc., je pense qu'à un moment donné, cela va au-delà de mes compétences* » (Enseignant-e du primaire). La situation devient intenable « au moment où les conditions de pratiques ne permettent plus d'obtenir l'effet positif escompté (ex. surreprésentation d'un sous-groupe d'élèves, besoins d'élèves qui dépassent les ressources de l'école ou les compétences de son personnel) » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017, p. 10). Il s'agit du « point de bascule », point au-delà duquel la situation dépasse le seuil du gérable.

n'est pas mon domaine ! » (Enseignant-e du secondaire). Cette suppression est une mesure qui ne semble pas, pour le moment, et du point de vue des enseignant-e-s du secondaire participant à notre étude, faire ses preuves. Elle met, au nom du tout inclusif, des enseignant-e-s, en situation de se sentir non compétent-e-s, de se questionner sur la pertinence et les limites de l'inclusion. Du moment que la gestion de l'hétérogénéité dans la classe atteint l'effet de seuil ou se situe au-delà du point de bascule, les doutes, les craintes ou les peurs à l'égard de l'inclusion demeurent légitimes. Tout-e enseignant-e régulier-ère peut d'une année à l'autre être conduit-e à devoir y faire face, sans préparation et ce, quelle que soit son expérience professionnelle ou son jugement sur la difficulté scolaire des élèves.

Les jugements scolaires

Il arrive que le jugement professoral envers les élèves qui ne maîtrisent pas la langue de scolarisation, non seulement essentialise la difficulté scolaire des élèves, mais encore génère des attributions causales souvent réductrices. « *Après on arrive dans certaines classes, à un tiers de BEP. Je suis même arrivé-e à [...] où on était à une moitié de classe, on donne une consigne basique, ils ne comprennent pas parce qu'ils sont allophones, parce que ces élèves arrivent de pays africains, donc ils sont analphabètes certains, donc ça, j'ai connu à [...]* » (Enseignant-e du primaire). La difficulté scolaire, le handicap, relèvent dans le milieu scolaire d'une conception déféctologique (Gardou, 2006) associée au manque, à la pathologie qui renvoie à des caractéristiques intrinsèques des élèves (Berzin, 2015). « *J'ai des classes où tous les élèves ont leurs petits défauts, dyscalculies, dyslexies, dysorthographies, il y en a qui savent pas du tout écrire, il y en a qui parlent plein d'autres langues* » (Enseignant-e du secondaire). Avec une centration sur le déficit plutôt que sur une configuration de la situation scolaire (Gremion et Gremion, 2020), le BEP se réduit à un trait dispositionnel de l'élève dont la prise en charge nécessite des compétences éducatives spécifiques. Selon cette conception, il n'est pas compris comme une « construction sociale » ou, pour ce qui est de l'allophonie, une différence source d'une richesse potentielle.

Les enseignant·e·s interrogé·e·s ne sont pas au clair sur ce qu'ils peuvent ou doivent, en tout bon droit, faire ou non, surtout lors des évaluations.

L'effet de seuil

En contexte de forte diversité, multiculturelle et pluriethnique qui regroupe des élèves issus de tous les milieux socioéconomiques, les enseignant-e-s sont préoccupé-e-s par le niveau de maîtrise de la langue de scolarisation, le niveau de compréhension des élèves et leur capacité d'adaptation aux autres. Quand bien même la diversité offre une richesse pour les apprentissages, elle peut se confronter à un effet de seuil. On entend par là que « la mixité sociale n'a pas d'effet négatif pour les plus performants si le pourcentage d'élèves en difficulté reste en dessous d'un certain seuil » (CSE, 2017, p. 9). Avec la suppression des classes d'accueil pour les élèves allophones, il semblerait que parfois un-e seul-e élève suffise à l'atteindre. « *Jusqu'où pousser le concept si on doit accueillir tout le monde ? Comment, moi qui enseigne la géo, je peux m'occuper d'une élève qui ne sait pas le français ? Il y a des consignes à lire, des choses à comprendre, si je dois m'en occuper, comment je puis faire ? Ce*

Tel semble le cas, pourtant, du point de vue des enseignant-e-s spécialisé-e-s. Le BEP leur apparaît souvent comme une production que le système scolaire construit, notamment au travers des pratiques évaluatives en lien avec l'orientation des élèves dans les filières spécifiques. Chez les enseignant-e-s du primaire ou du secondaire, les discussions de groupe mettent plutôt en évidence une compréhension de la notion de BEP dans un registre normatif. « *Le BEP est une difficulté de l'élève à effectuer une tâche que, on va dire, sans trop les stigmatiser, mais une difficulté [dans une] tâche que le commun des élèves ferait plus facilement* » (Enseignant-e du secondaire). Bien que le souci de ne pas stigmatiser l'élève soit là, le BEP représente ce qui manque à l'élève et le caractérise quant à ce qui le situe en marge, tant sur le plan cognitif que comportemental, de la norme scolaire et sociale attendue. « *La définition minimale du BEP serait l'absence d'autonomie de l'élève* » (Enseignant-e du primaire). De ce point de vue, il n'y a pas de valorisation de la différence de l'élève quant à ce qu'il sait déjà faire ou comment il s'y prend pour le faire, mais une réduction au manque qui le caractérise par rapport aux autres. Un tel élève « *ne peut pas comprendre une donnée orale ou écrite de la même manière que ses camarades* » (Enseignant-e du primaire).

Autrement dit, cet écart à la norme est perçu du moment que le besoin de l'élève impacte la gestion du temps de l'enseignant-e. Cela l'empêche de faire la classe, entendue comme de façon normale ou traditionnelle de faire l'école. La prise en charge des BEP, indépendamment de la nature de la difficulté des élèves, s'impose d'abord aux enseignant-e-s comme une exigence temporelle. Le surplus d'attention et de temps de présence que nécessite l'élève à BEP pour réussir à suivre normalement exacerbe leur tension intérieure. Le surplus de temps accordé à certain-e-s au détriment des autres remet en cause un principe d'équité au nom d'une hypothétique égalité de traitement. « *Je ne peux pas toujours être vers lui. Il y en a 20 autres à côté qui attendent et qui ont aussi droit* » (Enseignant-e du primaire). À cela s'ajoute le souci de passer le programme prévu, déjà bien trop lourd pour une part des élèves.

De l'adaptation au problème de l'évaluation

D'un côté, les enseignant-e-s partagent l'avis selon lequel, « *on est tou-te-s différents-e-s, on a tou-te-s des besoins* » (Enseignant-e du secondaire), diagnostic ou pas. Chaque élève manifeste à un moment donné un besoin particulier auquel l'enseignant-e répond de manière singulière. « *Il y a ceux pour qui l'enseignant-e va mettre en place en classe une petite chose, ou une manière dont l'enseignant-e va être avec l'élève, qui peut solutionner* » (Enseignant-e du primaire). Pour cela, il faut trouver le « truc » ou les moyens qui marchent. Souvent, cela passe par ce qui est ludique, par des supports ou moyens d'enseignement plus visuels. Toutefois les enseignant-e-s regrettent de ne pas trouver suffisamment de supports écrits adaptés, avec une présentation appropriée et un visuel épuré. Les enseignant-e-s semblent avoir tendance à privilégier la recherche de supports clé en main, qui marchent, au détriment d'une réflexion didactique approfondie. Or, « *maintenant, il y a une partie des élèves pour qui cela ne suffit pas* » (Enseignant-e du primaire). C'est donc ensuite vers les spécialistes que les enseignant-e-s se tournent. Du moment que les choses doivent vraiment être adaptées différemment, « *il faut faire intervenir d'autres personnes, d'autres enseignant-e-s aussi* » (Enseignant-e du primaire). La solution vient du spécialiste qui pourrait nous dire : « *il faut faire ceci, cela* » (Enseignant-e du secondaire). Les en-

seignant-e-s régulier-ère-s ne se sentent pas équipé-e-s pour prendre en charge les BEP, « *on n'est pas des spécialistes* » (Enseignant-e du primaire). Jusqu'à quel point ces généralistes se considèrent-ils ou elles pour autant comme expert-e-s des apprentissages scolaires ?

De l'autre côté, les enseignant-e-s n'osent appliquer de mesures spéciales lors des évaluations qu'aux élèves qui ont été signalé-e-s et diagnostiqué-e-s. Ces élèves ont droit à des compensations officielles (temps supplémentaire pour les évaluations, adaptation de la taille et du choix des polices de caractères, mise en page plus aérée des documents, droit à une tablette, etc.). Malgré cela, les enseignant-e-s interrogé-e-s ne sont pas au clair sur ce qu'ils peuvent ou doivent, en tout bon droit, faire ou non, surtout lors des évaluations. « *C'est surtout au niveau de l'évaluation que là, cela devient critique et il faut discuter de la chose* » (Enseignant-e du secondaire). La question du comment faire, comment évaluer les élèves à BEP est récurrente. On perçoit bien le flou qui règne sur le plan de l'évaluation, point sur lequel le système ne semble pas prêt encore à faire sa part dans l'adaptation réciproque envers les élèves. « *Ben c'est le système, c'est pas le débat d'aujourd'hui, mais c'est le système qu'il faut changer, voilà pour moi, c'est clair* » (Enseignant-e du primaire). En effet, devoir s'adapter implique de changer. Or changer l'évaluation, c'est changer l'école ! (Perrenoud, 1993).

Dégagé-e-s de l'emprise d'une perception réductrice et déterministe d'une approche médicalisée de la difficulté scolaire, les enseignant-e-s pourraient concevoir l'espace de la classe comme une situation de socialisation et servir une pédagogie différenciée fondée sur leur expertise pédagogique interne et non plus, exclusivement, sur des recommandations externes ou médicales.

Au-delà du BEP, le comportement !

Au final, il ne semble toutefois pas que ces publics nouveaux dans la classe ordinaire des enseignant-e-s soient leur principal souci. « *Dans ces conditions, les élèves qui prennent le plus, ce ne sont pas les élèves à BEP, ni les hyperactifs, mais les élèves qui ont des problèmes de comportement* » Or ces élèves dont le comportement est jugé inadéquat, aucun diagnostic sur ce BEP n'est posé sur eux pour la plupart. « *Si le BEP n'est pas lié au comportement, ce sont des élèves tranquilles* » (Enseignant-e du secondaire). Ce ne sont donc pas les élèves à BEP qui prennent le plus d'énergie, mais ceux qui perturbent et troublent l'ordre scolaire, le bon déroulement du cours en ne parvenant pas à suivre le rythme imposé au groupe classe. Ces troubles sont d'ordre socio-éducatif. Signes de l'écart dans les processus de socialisation des élèves, ils posent un véritable défi aux enseignant-e-s. Ils ramènent aussi les enseignant-e-s au souci constant de devoir faire respecter l'ordre scolaire, lequel passe parfois avant celui de faire apprendre.

Pour conclure

Dans ce texte, nous sommes parti-e-s de ce constat : les préoccupations des enseignant-e-s que nous avons entendu-e-s ne portent pas d'abord sur des obstacles didactiques en regard des difficultés d'apprentissage spécifiques des élèves à BEP. Alors que la perspective d'une école inclusive peut être vue comme une opportunité, elle est perçue comme un idéal que les contingences de la réalité quotidienne de la classe assombrissent quelque peu. Les enseignant-e-s témoignent d'un sentiment profond de manquer de ressources, matérielles et humaines, pour prendre en charge les élèves à BEP comme souhaité. Pourtant, la perspective inclusive offre une opportunité de considérer la diversité comme une richesse pour les apprentissages (CSE, 2017) et, de fait, repenser ce que « enseigner » peut signifier en relevant les défis didactiques que posent les obstacles des savoirs scolaires aux élèves. L'école inclusive offre aux enseignant-e-s régulier-ère-s l'occasion de s'engager dans une « pensée didactique » et d'endosser le rôle attendu de professionnel-le-s des apprentissages scolaires. C'est aussi l'occasion de comprendre le BEP, non plus comme un trait spécifique

de l'élève, un jugement essentialiste et déficitaire, mais comme une construction scolaire qui, tel-le-s les enseignant-e-s spécialisé-e-s le perçoivent, se cristallise autour de l'évaluation et de ses enjeux pour l'orientation.

Sans nier le fait que les moyens sont limités et qu'en conséquence la qualité du travail de l'enseignant-e régulier-ère peut être péjorée par la prise en charge des élèves à BEP, il nous semble que ces professionnel-le-s ne s'autorisent pas vraiment à occuper leur place légitime d'expert-e-s des apprentissages, bien qu'elles et ils maîtrisent les contenus des disciplines enseignées. Davantage en quête du « truc qui marche », du moyen efficace, que dans une démarche plus didactique, la solution attendue et demandée leur vient de l'extérieur, du moment que leur tentative ne suffit pas. Il est vrai que leur marge de manœuvre au sein du système, leur autonomie à l'égard du programme ou des objectifs à atteindre semble, sous la pression ressentie, se réduire. De ce point de vue, les mesures de soutien, officielles et admises, semblent les décharger. En ce sens, toutefois, la médicalisation de l'échec scolaire (Morel, 2014) impose, via le BEP, une approche différenciée que seule justifie et légitime la caution médicale.

Peut-être s'agit-il de redonner confiance à ces professionnel-le-s et, en effet, les inciter à occuper cette place d'expert-e-s des apprentissages scolaires. Dégagé-e-s de l'emprise d'une perception réductrice et déterministe d'une approche médicalisée de la difficulté scolaire, les enseignant-e-s pourraient concevoir l'espace de la classe comme une situation de socialisation et servir une pédagogie différenciée fondée sur leur expertise pédagogique interne et non plus, exclusivement, sur des recommandations externes ou médicales. Leur reconnaître ce rôle, c'est les autoriser à passer d'une pédagogie de la norme à une pédagogie qui répond aux besoins réels de tous les élèves, quelles que soient leurs conditions. En ce sens, soutenir les enseignant-e-s à s'engager dans une « pensée didactique », en leur donnant le pouvoir d'action et la sécurité identitaire nécessaire pour occuper cette place d'expert-e-s des apprentissages, représente une part du défi à relever pour les formations, tant initiales que continues, dans leur contribution à une école plus inclusive.

Bibliographie

- Anton, Ph. & Tap, P.** (2013). Handicap, capacités, intégration et réalisation de soi. *Revue Thématique du CREA. PACA et Corse*, 13-25.
- Armstrong, F.** (2003). Le concept de special educational needs dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (22),9-17.
- Berzin, C.** (2015). De l'intégration à l'inclusion. Quelques exemples d'évolution dans l'accueil en classe ordinaire à l'école et au collège des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (70-71), 79-92.
- Boutin, G. & Bessette, L.** (2010). *Élèves en difficulté en classe ordinaire. Défis, limites, modalités*. Chronique Sociale.
- Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A. & de Léonardis, M.** (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : Quel bilan ? *Carrefours de l'éducation* 2(42), 215-239.
- Ciambrone, R.** (2018). Des classes différenciées aux besoins éducatifs spéciaux. L'évolution du modèle inclusif en Italie. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(82), 171-183.
- Conseil supérieur de l'éducation** (2017). Pour une école riche de tous ses élèves. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Ebersold, S.** (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71-83.
- Éducation 2030** (2016). Déclaration d'Incheon et Cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, UNFPA, PNUD, ONU-Femmes et UNHCR. <https://edudoc.ch/record/125000/files/incheon-framework-for-action-fr.pdf>
- Gardou, C.** (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire. *Reliance*, 4(22), 91-98.
- Gremion, F. & Gremion, L.** (2020). De l'élève à la situation : pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. Dans N. Chatelain, C. Miserez-Caperos et G. Steffen (dir.), *Interagir dans la diversité à l'école : regards pluriels* (p. 13-28). Éditions HEP-BEJUNE. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6895.pdf>
- Gremion, L., Granger, N. & Gremion, F.** (2020). "Salle des maitres", un effet négligé dans la transformation des pratiques. *Spirale*, 65(1), 171-181.
- Kitzinger, J., Markova, I. & Kalampalikis, N.** (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57, vol. 3(471), 237-244.
- Morel, S.** (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques** (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/48948292.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture** (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, FNUAP, PNUD, ONU-Femmes et UNHCR https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Perrenoud, P.** (1993). Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1-2), 107-132. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_19.html
- Plaisance, E.** (2000). Les mots de l'éducation spéciale. Dans M. Chauvière et E. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* (p. 15-29). Presses Universitaires de France.
- Vanhulle, S.** (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, (p. 227-254). Octarès.
- Warnock report** (1978). Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Warnock report: special educational needs*. Her Majesty's Stationery Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>