

L'ouverture de l'école au handicap : entre égalité et équité

Jean-Pierre GAREL
Laboratoire Relacs

Ulco (Université du littoral Côte d'Opale)

Résumé : Au regard des principes d'égalité et d'équité, l'ouverture de l'école au handicap est interrogée sur le type d'école qui semble le plus favorable à la réduction des inégalités scolaires, d'un point de vue organisationnel, et sur l'accessibilité des savoirs. Il en ressort la nécessité de conjuguer la lutte contre les discriminations et l'engagement d'actions positives au bénéfice de certains élèves. Plus précisément, il apparaît que l'école unique est plus égalitaire que l'école à filières, mais que les modalités de scolarisation des élèves handicapés gagnent à être diversifiées et souples et que l'appropriation des savoirs ne peut être optimale que dans la mesure où l'attention à l'environnement de l'activité conduite par l'élève va de pair avec celle portée au sujet lui-même.

Mots-clés : Accessibilité - Besoins éducatifs particuliers - Différenciation - École unique - Égalité - Équité - Handicap - Inclusion - Intégration - Savoir - Scolarisation.

School accessibility for disability: between equality and equity

Summary: With regard to principles of equality and equity, greater school accessibility for disability is tested in the type of school that seems the most favorable to the reduction of inequality in schools, from the standpoint of organization and learning accessibility. What emerges is the necessity to consolidate the fight against discrimination of all kinds to commit to positive actions to the benefit of certain pupils. More specifically, it appears that "unified schools" are more egalitarian than schooling by category, but that the schooling conditions for disabled pupils are best when they are diversified and flexible and that the acquisition of knowledge can be optimal only insofar as attention to the environment in which pupils conduct their activities is given as much attention as the subject matter itself.

Key words: Accessibility - Differentiation - Disability - Equality - Equity - Inclusion - Integration - Knowledge - Schooling - Special educational needs - Unified school.

L'OUVERTURE de l'école ordinaire à des élèves qui jusqu'ici en étaient trop souvent exclus interroge : qu'en est-il de sa pertinence ? On peut commencer par aborder cette question au regard de l'égalité des chances, un principe cardinal régulièrement invoqué pour justifier des actions conduites en direction des personnes handicapées et présent dans l'intitulé de la loi du 11 février 2005, qui leur est consacrée.

Ces personnes n'ont manifestement pas les mêmes *chances* de participation sociale que les valides. Si, par exemple, leur taux de chômage est en France deux fois plus élevé (Observatoire des inégalités, 2008), la raison ne tient pas uniquement à la frilosité des employeurs. Globalement, leur parcours scolaire est plus difficile que pour d'autres et elles sont pénalisées par un niveau de qualification inférieur à la moyenne. De ce point de vue, l'école a donc un rôle fondamental à tenir, même si, comme le souligne François Dubet (2004), elle n'est pas en mesure de neutraliser les effets de la naissance et des inégalités sociales sur l'accomplissement du mérite personnel. La lucidité sur les limites de l'école dans la lutte contre les inégalités n'empêche pas de réfléchir aux voies à emprunter pour qu'elle soit davantage une *école des chances*, plus juste, car c'est bien là une de ses missions fondamentales. Accroître les chances de réussite exige de conjuguer égalité et équité. L'égalité est requise à travers le droit de non-discrimination, tandis que l'équité invite à corriger les inégalités par des apports spécifiques pour certains élèves, autrement dit par des actions positives – traduction de l'*affirmative action* anglo-saxonne –, telles qu'une école ouverte soit effectivement une école accessible, dans toutes ses dimensions. Dans cette double perspective d'égalité et d'équité, deux aspects retiendront notre attention : d'une part, le type d'école, en termes d'organisation de la scolarité, qui semble le plus favorable à la réduction des inégalités de performances scolaires, et d'autre part l'accessibilité des savoirs.

L'ÉCOLE UNIQUE, PLUS ÉGALITAIRE QUE L'ÉCOLE À FILIÈRES

Nathalie Mons, expert auprès de la Commission européenne et de l'OCDE sur les méthodes d'analyse internationale des politiques éducatives, est l'auteur d'une typologie de l'école obligatoire au sein des pays de l'OCDE (2007). Dans la continuité de la distinction opérée par le sociologue américain Turner entre l'école unique et l'école à filières (1960), elle décrit les grands systèmes de gestion des parcours scolaires en opposant le modèle de la *séparation*, fondé sur une sélection précoce, aux trois modèles qui proposent aux élèves un tronc commun de longue durée, qu'elle qualifie d'*intégration*, et elle approfondit les analyses comparatives entre les systèmes à tronc commun long et les systèmes scolaires différenciés, afin, notamment, d'identifier ceux qui présentent le moins d'inégalités scolaires globales et sociales (p. 111).

Le modèle de la « séparation » à l'épreuve de l'hétérogénéité

Il ressort de la recherche de N. Mons que le modèle de la séparation, qui inclut les pays de l'Europe continentale (Allemagne, Autriche, Hongrie, certains cantons suisses...), se caractérise par des performances médiocres. « *La sélection précoce et l'orientation des élèves dans des voies adaptées à leur profil [...], censées maximiser les rendements scolaires, aboutit à un niveau général des élèves peu élevé et à des inégalités scolaires globales et sociales fortes* » (p. 128). Ces inégalités pèsent fatalement sur le destin professionnel des intéressés et elles sont renforcées par des ambitions moindres, nourries par et pour ceux qui sont engagés dans des filières séparées.

Une enquête sur les trajectoires socioprofessionnelles des personnes déficientes visuelles, en France, corrobore cette dernière remarque. Elle souligne des différences

d'ambition dans les conseils d'orientation prodigués à l'issue de l'obtention d'un BEP/CAP : aux jeunes qui l'ont obtenu à partir d'une scolarité en établissement scolaire ordinaire, il a été plus fréquemment conseillé de poursuivre des études qu'à ceux qui ont suivi une scolarité en établissement spécialisé. Et, de fait, ils sont trois fois plus nombreux que ces derniers à suivre ce conseil (2003).

Alexandre Jollien témoigne de l'assignation à un futur précocement écrit, mais qu'il a pu et su déjouer en devenant le philosophe que l'on connaît : « *Au Centre, les voies professionnelles étaient déjà tout tracées : travail manuel dans des ateliers protégés pour passer le temps [...] Un éducateur avait formé pour moi le doux projet de fabriquer des boîtes à cigares. J'aurais fait un tabac* » (2002, p. 84).

Cela dit, il serait imprudent de croire qu'il suffit de réunir tous les élèves dans une école unique pour en finir avec les inégalités de résultats et d'ambition.

Des modèles d'école unique plus ou moins favorables à l'égalité

Selon la typologie de N. Mons, on peut distinguer dans l'école unique trois modèles d'intégration : l'*intégration à la carte*, l'*intégration uniforme* et l'*intégration individualisée*.

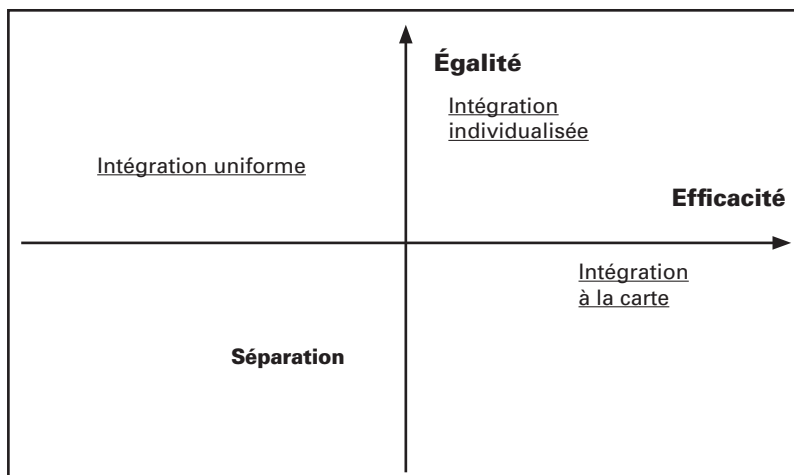
Le modèle de l'*intégration à la carte*, illustré par l'école compréhensive anglo-saxonne, est caractérisé par un tronc commun long, sans sélection officielle jusqu'à la fin du secondaire, des taux de redoublement très faibles, voire une promotion automatique, et des regroupements d'élèves par niveau. Ainsi, dans le secondaire, les élèves sont répartis dans des groupes différents dans chacune des disciplines, cette répartition pouvant évoluer si besoin. Par ailleurs, l'enseignement individualisé, peu important dans l'ensemble, est souvent destiné aux meilleurs élèves, voire à tous, sans s'attacher particulièrement à ceux qui sont en difficulté. Les sorties du système éducatif sans qualification sont plutôt faibles. Ce modèle permet « *à tous les élèves de suivre un programme d'enseignement relativement commun et ce à un rythme relativement identique* » en gérant l'hétérogénéité essentiellement par des regroupements pédagogiques flexibles (p. 120). Il est marqué par des performances scolaires élevées mais aussi par des inégalités importantes.

Le modèle de l'*intégration individualisée*, en vigueur notamment dans les pays nordiques, présente un tronc commun jusqu'à l'entrée dans le second cycle du secondaire, une promotion automatique ou des redoublements exceptionnels, l'absence de groupes de niveau, un enseignement individualisé, qui concerne peu les élèves les plus performants, et de très faibles taux de sortie du système scolaire sans qualification. « *Le parcours de chaque élève est donc intégré à sa cohorte [...] et différencié par une mise en œuvre personnalisée* » (p. 118). C'est ce modèle qui produit les inégalités les plus faibles.

Dans le modèle de l'*intégration uniforme*, qui est dominant en France, en Espagne et au Portugal, les élèves suivent, de façon générale, un même parcours scolaire, mais l'enseignement y est peu individualisé. Les outils de gestion de l'hétérogénéité sont essentiellement le redoublement, des classes de niveau, parfois présentes dès l'entrée dans le secondaire, et la sortie du système scolaire avant le terme du parcours prévu. Ce modèle met en avant le principe d'égalité. En fait, il s'attache davantage à l'égalité de traitement qu'à l'égalité des résultats. Au final, il est associé

à des résultats scolaires globalement peu élevés et à des inégalités plus fortes que le modèle de l'*intégration individualisée*, mais moins importantes que dans les autres types d'école unique et que dans le modèle de la *séparation*.

La figure suivante, présentée par N. Mons (p. 130), synthétise les comparaisons des différents types d'école, en situant sur deux axes les modèles de gestion de l'hétérogénéité en termes d'efficacité et d'égalité.



Positionnement des modèles de gestion de l'hétérogénéité en termes d'efficacité et d'égalité.

Légende :

Souligné : les systèmes à tronc commun long.
Gras : le système à sélection précoce.

On peut conclure que le type d'école unique le plus favorable aux élèves handicapés est celui qui prend en compte l'hétérogénéité en s'attachant à ne pas créer ou creuser les inégalités, c'est-à-dire le modèle de l'*intégration individualisée*. Fondé notamment sur la personnalisation de l'enseignement, il ne recourt pas aux regroupements d'élèves selon leur niveau. Est-ce à dire que des regroupements d'élèves, qui existent dans le système scolaire français et ont été institutionnalisés par la création des Clis et des UPI, sont dénués de pertinence ?

Des regroupements pertinents, parfois

Si l'intégration individuelle est toujours à envisager en priorité, le regroupement d'élèves partageant des besoins semblables ne doit pas être exclu. Par exemple, on pourra considérer que la concentration de ressources humaines et matérielles, au sein d'un établissement scolaire, est susceptible de permettre à des élèves aveugles de disposer d'un matériel performant et bien entretenu et qu'il favorisera les conditions d'une meilleure maîtrise des techniques palliatives. Par ailleurs, l'implication et la compétence des enseignants qui accueillent chaque année de jeunes déficients visuels ont des chances d'être plus grandes (Léwi-Dumont, 2003).

À propos d'élèves sourds, et se référant au rôle des interactions entre pairs dans les apprentissages, Françoise Duquesne souligne l'intérêt de constituer des petits groupes dont l'un ne rassemble que des élèves sourds, ce qui permet des échanges en français pour les uns et en LSF pour les autres, « *sans perdre en spontanéité et sans alourdir la circulation des idées* » (2003, p. 130). Pouvoir réunir plusieurs enfants sourds est en outre une condition favorable à l'acquisition de la langue des signes. En effet, « *plus de 90 % d'entre eux étant nés de parents entendants, ils ne peuvent accéder à la langue des signes qu'au sein d'une communauté de locuteurs de LSF variée et conséquente* » (Vanbrugge, Claudel, 2003, p. 127).

Au collège Pierre Mendès France, à Riom, des adolescents ayant des troubles importants des fonctions cognitives présentent des niveaux scolaires hétérogènes, mais, selon leur enseignante, ils « *sont tous très lents et fatigables ; [ils] ont des difficultés d'élocution, frein important à la communication* ». Pour certains cours, des regroupements leur permettent de bénéficier de démarches pédagogiques adaptées.

L'étude conduite au collège de Trémonteix, à Clermont-Ferrand (Garel, 2003), qui accueille des élèves présentant une déficience motrice, met aussi en lumière l'existence de regroupements, parfois de deux élèves seulement, n'ayant pas obligatoirement un même niveau scolaire mais nécessitant une attention particulière, notamment en mathématiques et en français. En EPS, la constitution d'un groupe spécifique, constitué d'élèves dont les déficiences sont de nature et de gravité hétérogènes, montre que le critère n'est pas le niveau, mais bien le besoin d'un enseignement plus personnalisé, difficile à mettre suffisamment en œuvre au sein d'une classe ordinaire dans les conditions rencontrées. Sylvain, scolarisé dans le cadre de l'UPI de ce collège, témoigne : « *Comme on n'est pas beaucoup [lors des cours en groupe spécifique], elle [le professeur] nous explique mieux, elle m'apprend plus de choses. Des fois, avec ma classe, comme on est nombreux, c'est pas évident d'être tout le temps avec moi ; faut bien qu'elle soit avec les autres, je comprends.* »

Ainsi, donc, lorsque plusieurs élèves handicapés sont présents dans un établissement scolaire, notamment dans le cadre d'une Clis ou d'une UPI, des regroupements pédagogiques, effectués davantage sur la base de leurs besoins que de leur niveau scolaire, peuvent s'avérer pertinents.

Diversité et souplesse des modalités de scolarisation

L'ouverture de l'école passe par une diversité de possibilités d'affectation de l'élève : au sein d'une classe ordinaire en situation d'intégration individuelle, ou collective dès lors que plusieurs élèves handicapés y sont accueillis, ou encore au sein d'un groupe spécifique. Cette diversité doit s'accompagner de souplesse, afin de s'adapter aux besoins individuels et à leur évolution.

Au collège Pierre Mendès France, quelques élèves de l'UPI sont intégrés individuellement pour certaines disciplines. En EPS, l'intégration est individuelle pour un petit nombre d'entre eux, collective pour la plupart, et cette intégration collective, choisie uniquement pour la pratique de certaines activités physiques, se conjugue avec un enseignement qui n'est destiné qu'aux élèves de l'UPI – hormis ceux qui sont intégrés individuellement.

Dans cet établissement, des cours spécifiques peuvent aboutir à un travail collectif avec les collégiens ordinaires. Par exemple, en sciences de la vie de la terre, le professeur a abordé un même thème, mais séparément et selon des modalités distinctes, avec les élèves de l'UPI et avec les autres. Ensuite, tous les élèves se sont retrouvés sur le terrain pour des activités communes, préparées avec le professeur de manière à ce que chacun puisse mobiliser, à sa mesure, ses connaissances et ses compétences pour concourir à un projet partagé par tous.

Et la Finlande, qui s'inscrit dans le modèle de l'intégration individualisée et se trouve particulièrement distinguée, de façon générale, sur les critères d'égalité et d'efficacité, comment prend-elle en compte les élèves handicapés ? L'intégration totale est privilégiée, dotée de ressources humaines et matérielles propres à apporter une aide ciblée aux élèves en difficulté. Par ailleurs, des classes pour élèves à *besoins éducatifs particuliers* sont implantées dans des écoles ordinaires, ce qui permet une participation aux cours normaux dès que possible (Robert, 2008). À noter que sur les 17,8 % d'enfants et adolescents identifiés dans ce pays comme présentant des *besoins éducatifs particuliers*, 3,7 % relèvent de l'enseignement spécialisé – chiffres de l'agence européenne pour le développement et l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, janvier 2003.

L'ACCESSIBILITÉ DES SAVOIRS : UN ENSEIGNEMENT ATTENTIF À TOUS LES ASPECTS DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Quand on lit que « *l'intégration se concentre sur les difficultés et sur les voies qui permettent l'aide à des élèves en tant qu'individus et qu'à l'opposé [...] l'inclusion signifie que les difficultés éducatives doivent être considérées comme liées au contexte* » (Armstrong, p. 90), on peut se demander si ce total renversement de perspective est pertinent. Certes, être attentif au contexte est fondamental, mais les difficultés rencontrées par un élève ne tiennent-elles pas aussi à ses caractéristiques personnelles ?

Une situation d'apprentissage, c'est un élève confronté à une tâche, dans un contexte donné qui comprend les médiations de l'enseignant. Sa complexité gagne à être appréhendée selon un modèle de pensée qui ne soit ni réducteur ni disjonctif – qui, pour reprendre la formule d'Edgard Morin, ne relève pas du *paradigme de simplification*. En d'autres termes, il s'agit de ne pas exclure certains éléments de l'objet étudié ni d'ignorer les liens qui les unissent, car tous les éléments de la situation interagissent et conditionnent la réussite en pouvant être à la fois une source d'obstacles et un levier pour venir à bout de ces obstacles. Aucun ne doit être négligé ni isolé, mais nous nous limiterons ici à aborder brièvement quelques aspects concernant la prise en compte de l'élève et l'adaptation des contenus d'enseignement.

La prise en compte de l'élève

La connaissance de l'élève, de ses difficultés, de ses capacités, de ses motivations est d'autant plus féconde que l'observation de son activité par l'enseignant est guidée par des éclairages qui permettent de faire des hypothèses sur la nature des obstacles rencontrés lors de l'activité et de concevoir des adaptations en s'appuyant sur les ressources qui ont été perçues.

Parmi les dimensions susceptibles de bénéficier d'un éclairage, celles qui aident à comprendre les aspects spécifiques d'une déficience ont bien leur place. *L'instruction sans étiquette* des tenants de l'inclusion est pertinente en ce qu'elle s'oppose à une chaîne causale dont le premier maillon serait le diagnostic médical et le dernier une pédagogie sur ordonnance pouvant donner lieu à des pratiques ségrégatives. Mais s'il importe d'être critique face à des jugements globalisants formulés d'après un portrait-type (*les IMC, les déficients visuels...*) qui masque la manière singulière dont chaque élève mobilise l'ensemble de ses ressources personnelles pour éventuellement déjouer un échec annoncé, il faut aussi considérer que des connaissances sur les conséquences probables ou possibles d'un trouble sont utiles dès lors que l'enseignant a pu se les approprier dans leur lien avec sa pratique. Croire que les difficultés d'élèves handicapés ne sont toujours que des différences parmi d'autres et que leur traitement n'appelle pas de démarche parfois spécifique témoigne de la méconnaissance des déficiences.

Deux exemples pour illustrer des difficultés nécessitant des démarches originales. Le premier à propos d'enfants atteints d'une infirmité motrice cérébrale et qui présentent des troubles visuo-spatiaux, très pénalisants lors des apprentissages scolaires, notamment en mathématiques, au point qu'ils appellent, au-delà d'un recours à des logiciels informatiques adaptés, des stratégies d'enseignement particulières pour pallier des difficultés conceptuelles induites par leur représentation perturbée de l'espace (Duquesne, 2003).

Le second exemple concerne la perception qu'ont les enfants autistes du monde qui les environne. Leurs difficultés à se représenter mentalement une situation, lui donner un sens et la modéliser sont singulières. Avec eux, la différenciation « *va prendre une forme particulière puisque l'aide apportée sera vraisemblablement de les amener à la compréhension par le biais de l'abstrait, ce qui est le contraire de ce que l'on fait habituellement, et que des activités nombreuses d'aide à la représentation des situations et à leur modélisation seront nécessaires* » (Dutilleux, 2007).

L'adaptation des contenus d'enseignement

L'accessibilité des savoirs peut appeler de la souplesse dans le choix des contenus d'enseignement. Au collège de Trémonteix, par exemple, les enseignants s'autorisent parfois un décalage entre les contenus qui sont retenus pour un élève et ceux de sa classe de référence. En raison des aléas qui freinent un parcours scolaire, comme une opération chirurgicale, le programme normal d'une année peut être étendu sur une durée plus longue. Inversement, un élève qui a accumulé dans une discipline un important retard par rapport aux exigences de sa classe peut être en mesure, avec un soutien particulier, de le rattraper en effectuant durant une seule année scolaire un travail déployé d'ordinaire sur plusieurs. La souplesse caractérise aussi le passage dans la classe supérieure : le fait de ne pas être au niveau scolaire normalement requis dans une discipline n'entrave pas cette promotion, pas plus qu'un âge plus élevé que la moyenne.

L'adaptation didactique suppose que l'enseignant ait une connaissance de sa discipline suffisante pour connaître les obstacles dont sont intrinsèquement porteurs ses contenus d'enseignement et pour moduler la difficulté des tâches, en fonction de ce qu'il voit et sait de l'élève.

LA DÉMOCRATISATION DE L'ÉCOLE FACE À UN AVENIR INCERTAIN

La démocratisation de l'école, qui vise à la rendre accessible à tous, est actuellement confrontée à l'émergence d'obstacles idéologiques et politiques qui touchent aux principes d'égalité et d'équité.

Au regard du principe d'égalité, on peut s'inquiéter d'un « *libéralisme idéologique que l'on voit s'infiltrer depuis plusieurs années dans les politiques éducatives, et qui exalte partout les valeurs de concurrence et de libre choix* » (Maurin, 2007, p. 262). Des valeurs qui ne sont pas antinomiques avec une conception de l'égalité des chances traversée par une idéologie méritocratique, selon laquelle les vaincus de la compétition pour des positions sociales favorables sont renvoyés à leur propre responsabilité (Duru-Bellat, 2002). Et il y aura toujours des vaincus, du moment que les ressources internes développées à l'école par les individus sont insuffisantes, dans une société qui ne met pas à disposition des ressources externes, des opportunités (Fleurbaey, 2006), des biens et services véritablement accessibles à tous les citoyens.

En France, le processus qui remet en cause le collège unique est bien engagé. Des filières d'enseignement différencié de plus en plus précoces sont recréées, et l'accueil d'enfants handicapés dans les écoles ordinaires peut être contrarié par une logique de marché impliquant une comparaison des résultats obtenus par les établissements scolaires et le choix de l'école par les parents. Pour les écoles qui seraient dans une compétition permanente, ces enfants constituent un handicap. On peut imaginer que le droit de tous à l'enseignement continue d'être proclamé tout en cantonnant les plus faibles dans des groupes spécifiques, égaux mais séparés, selon la formule de la Cour Suprême des États-Unis pour justifier la ségrégation des noirs, en 1892.

Quant au principe d'équité, les conditions économiques que risque d'entraîner la crise financière actuelle n'augurent rien de bon en matière d'allocations de ressources. Et certaines références à l'*école inclusive*, mises en avant depuis les années 90, ne lui sont guère favorables non plus lorsqu'elles conduisent à une banalisation des différences individuelles par une focalisation marquée sur l'environnement. En effet, il n'y a pas d'adaptation de l'environnement pédagogique et didactique, c'est-à-dire des tâches, des médiations et du contexte global de l'activité de l'élève indépendamment d'une prise en compte de cet élève, de la mobilisation de connaissances et de démarches qui répondent à ses caractéristiques singulières – On n'enseigne pas les sports collectifs à des aveugles comme aux voyants. Pour corriger les inégalités par des apports spécifiques, il convient donc de s'attacher à connaître précisément les besoins individuels, d'y répondre éventuellement par des actions ciblées, sans craindre que cette distinction soit naturellement stigmatisante. À défaut, prôner l'attention aux *besoins éducatifs particuliers* n'est qu'un discours bien-pensant.

Dans la perspective d'une prise de distance avec une conception qui ne permet pas aux élèves de progresser à l'école autant qu'ils le pourraient, l'affirmation qu'il faut *des écoles qui changent pour s'accommoder aux enfants et pas l'inverse*¹ ne manque pas d'interroger. On y décèle une école où l'enfant n'aurait guère à fournir d'effort. Certes, il est juste de remettre en cause l'idée qu'un enfant handicapé

1. Peter Mittler, « Expérience internationale dans l'intégration des enfants porteurs de handicaps dans les écoles ordinaires », *Séminaires de l'Unicef*, Tunis et Florence, 2002.

ne puisse être accepté à l'école ordinaire que dans la mesure où il s'adapte à ses normes, mais cet enfant n'acquerra pas des connaissances et des compétences sans se confronter aux obstacles inhérents à tout apprentissage, sans des enseignants capables d'identifier ces obstacles et de lui en permettre le franchissement, et sans des exigences à la hauteur des ambitions auxquelles il est capable de satisfaire.

Bibliographie

ARMSTRONG (F.), « Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas », *Revue française de pédagogie*, n° 134, 2001.

DUBET (F.), *L'école des chances - Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil, Paris, 2004.

DUQUESNE (F.), « Des réponses pédagogiques adaptatives », in H. BENOIT *et al.*, « Des UPI pour élèves déficients auditifs : une école d'ouverture », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 21, 2003, p. 128-133.

DUQUESNE (F.), « Quelques difficultés à surmonter pour enseigner les mathématiques à des élèves handicapés moteurs en UPI », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 21, 2003, p. 149-156.

DURU-BELLAT (M.), *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Puf, Paris, 2002.

FLEURBAEY (M.), *Capitalisme ou Démocratie ? L'Alternative du XXI^e siècle*, Grasset, Paris, 2006.

GAREL (J.-P.), « UPI pour élèves présentant une déficience motrice : l'individualisation des parcours », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 21, 2003, p. 87-100.

GAREL (J.-P.), « L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive », *Reliance*, n° 16, Érès, Toulouse, 2005, p. 84-94.

JOLLIEN (A.), *Le métier d'homme*, Seuil, Paris, 2002.

LEWI-DUMONT (N.), « La scolarisation d'élèves déficients visuels en Unité pédagogique d'intégration : la moitié du chemin ? », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 21, 2003, p. 101-117.

MAURIN (É.), *La nouvelle question scolaire*, Seuil, Paris, 2007.

MONS (N.), *Les nouvelles politiques éducatives*, Puf, Paris, 2007.

ROBERT (P.), *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ?* ESF, Paris, 2008.

VANBRUGGHE (A.), CLAUDEL (F.), « Le difficile passage à l'UPI : qu'est-ce qui fait si peur ? », in H. BENOIT *et al.*, « Des UPI pour élèves déficients auditifs : une école d'ouverture », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 21, 2003, p. 125-127.

Sites web

<http://www.inegalites.fr/spip.php?article549> *Les handicapés face à l'emploi*, 10 juin 2008, Observatoire des inégalités.

<http://www.inja.fr/> *Étude sur la trajectoire socio-professionnelle des personnes atteintes de déficience visuelle* (menée à l'initiative de l'AVH, l'Inja, la Fisaf et l'AGEFIPH).

<http://www.meirieu.com/ECHANGES/echangesdepratiques.htm> P. Robert, *L'Éducation en Finlande : les secrets d'une étonnante réussite*.

<http://www.inshea.fr/FormationsHome.htm> G. Dutilleux, *Pratiques des mathématiques à la maternelle et à l'école élémentaire*, 2007.