« Depuis que l'école est inclusive, les enfants en situation de handicap s'y sentent bien intégrés »



VRAIMENT ?

Documenté par Marie Métais. Formalisé par Marie Métais et Camille Barbier.

Ce que nous observons en thérapie depuis plus de 15 ans :

- Des enfants et adolescents qui décodent souvent la présence des outils de l'école inclusive (présence d'une AESH, aménagements divers, barèmes adaptés) comme le message implicite qu'ils sont intrinsèquement incapables de réussir par leurs propres moyens, ce qui fragilise leur confiance en eux, affaiblit leur autonomie et les démobilise. Un entourage (parents, professeurs) qui, fort logiquement, diminue ses attentes et parfois les protège des évaluations, ce qui paradoxalement, augmente leur vulnérabilité.

- Des jeunes victimes de moqueries et/ou d'isolement du fait des aménagements spécifiques dont ils bénéficient. Ils nous confient parfois qu'ils préféreraient ne pas être traités différemment et avoir de moins bons résultats que l'inverse.

- Une augmentation significative des élèves reconnus en situation de handicap[2] qui - sans remettre en cause la réalité du handicap et des troubles majeurs - transforme chaque singularité ou chaque difficulté ordinaire en un "trouble" à inclure à l'école.

- Des enseignants en désarroi, insuffisamment armés face à l'hétérogénéité des classes, avec l'augmentation d'enfants à besoins particuliers et des AESH dont l'engagement quotidien auprès des élèves fait une réelle différence, mais qui manquent trop souvent de formation et de reconnaissance à la hauteur de leur rôle.

Ce que dit la recherche :

L'effet « écran » : une mission nationale d'évaluation[3] pointe que l'accompagnement humain individuel fait souvent office d'« écran entre l'élève et son environnement ». Il peut figer ainsi les élèves dans une dépendance à l'adulte qui entrave l'autonomie et le développement des relations avec les pairs.

L'effet « Velcro » : une étude britannique menée auprès de 8 200 élèves[4] met en exergue un paradoxe. Les élèves qui bénéficient du plus d'accompagnement individuel sont aussi ceux qui progressent le moins. Ils passent moins de temps avec l'enseignant qualifié parce que leur enseignement se retrouve confié à des personnels moins formés/expérimentés pédagogiquement. C'est le principe de dépendance et d'isolement par collage, théorisé sous le nom d'effet Velcro.

La double peine : les travaux de Léna Bergeron, Geneviève Bergeron et Suzie Tarif[5], enseignantes et chercheuses en éducation, établissent que la mise en place d'aménagements peut générer la pression de « réussir comme les autres », mais aussi le poids « d'être différents ». Les élèves déploient alors beaucoup d'énergie pour rejoindre les normes sociales et scolaires, tandis que leurs liens avec les autres se fragilisent (isolement, rejet, intimidation). Pour éviter cette souffrance, certains en viennent à dissimuler leur diagnostic et leurs difficultés.

L'essentialisation des difficultés : une étude menée dans un collège français de 700 élèves[6] met en lumière le fait que l'inclusion peut produire de la stigmatisation, tout comme le soulignent les études qui montrent que le handicap est un des facteurs de risque majeur du harcèlement[7].

Le biais de notation inconscient : une autre étude menée auprès de 1 200 enseignant·es[8] démontre que, à travail équivalent, les élèves à besoins éducatifs particuliers reçoivent plus souvent des notes plus basses que leurs camarades, malgré des performances identiques. Un biais inconscient semble conduire à moins valoriser leurs résultats lorsqu'ils bénéficient d'aménagements.

Pourquoi cette croyance d'une école inclusive dans laquelle les jeunes en situation de handicap se sentiraient bien intégrés ?

En raison du **biais d'optimisme**, qui nous pousse à surestimer les progrès accomplis et à sous-estimer les difficultés qui existent encore. Ainsi il est plus rassurant de croire l'objectif atteint que d'observer les difficultés et souffrances associées à sa mise en œuvre qui produit hélas parfois l'exact inverse de l'objectif recherché, c'est-à-dire pour partie de l'exclusion.

L'approche systémique qui est la nôtre nous permet en effet d'observer ce qu'une aide, aussi bien intentionnée soit elle, modifie dans les relations d'un enfant avec lui-même, ses pairs, ses enseignants et ses parents.

Ainsi, plus un système cherche à inclure un individu en soulignant constamment ses besoins particuliers, plus il risque paradoxalement de générer son exclusion. En d'autres termes, **une intervention pensée pour inclure un jeune peut produire paradoxalement, dans certaines configurations, davantage d'isolement, de dépendance et de stigmatisation.**

C’est pourquoi, nous, thérapeutes systémiciens, préférons parler de la notion de continuum des troubles à celle de valide ou invalide : nous préférons dire qu'il y a des élèves extrêmement concentrés et d'autres qui ont de grosses difficultés à l'être. Et, pour ces élèves qui ont le plus de difficultés, il faut bien entendu des modalités pédagogiques différentes. Cependant il nous semble important de ne pas les enfermer dans des étiquettes essentialisantes mais bien plutôt d’observer avec eux tout leur environnement. Ainsi, par exemple, nous montrerons à cet enfant qui a de très grosses difficultés à se concentrer qu’il est par ailleurs très rapide à la course, rejoignant alors le quart des plus rapides.

Donc vraiment il parait inexact de prétendre que les enfants en situation de handicap se sentent inclus parce que l’école est dite inclusive, tout au plus peut-on dire que beaucoup d’efforts ont été heureusement faits dans ce sens, mais que malheureusement certains effets collatéraux n’ont été anticipés ni donc traités.

1. La loi du 11 février 2005 pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées « vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité ».
https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647

2. « Depuis la loi du 11 février 2005, le nombre d’élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a triplé : 155 361 en 2006, 436 085 en 2022. » Yves Demoulin, « Sur l’inclusion, ses réussites et le procès des moyens », https://yvesdemoulin.com/ajouter-une-chaise/

3. Rapport de l’Inspection générale de l’éducation, du sport et de la recherche, n° 2022-062, « Scolarisation des élèves en situation de handicap », avril 2022, p. 39, https://www.education.gouv.fr/igesr/la-scolarisation-des-enfants-en-situation-de-handicap-465375

4. Projet *Deployment and Impact of Support Staff*, cité par Yves Demoulin, op. cit.

5. Léna Bergeron, Geneviève Bergeron et Suzie Tarif, « L’expérience scolaire du point de vue de jeunes ayant un trouble développemental du langage et de leurs parents : l’influence de facteurs scolaires environnementaux dans la fragilisation des liens aux autres et à l’école », *in. Mc Gill Journal of education/Revue des sciences de l’éducation de McGill*, volume 54, numéro 2, printemps 20219,https://mje.mcgill.ca/issue/view/568, p. 270-271.

6. Matthieu Laville, Eric Saillot, « Un collège français à l’épreuve de l’inclusion : une situation d’entre-deux source de dilemmes », *in. Mc Gill Journal of education*, *op. cit*., p. 305-325.

7. Benoît Galand, *Le harcèlement à l’école, Mythes et réalités*, chapitre 4, Retz, 2021.

8. Fabian Müller, « « Le même travail mais pas la même note : le biais caché envers les élèves avec des besoins éducatifs particuliers », Le 21 du LAPSYDÉ, 21 septembre 2025, https://www.le21dulapsyde.com/post/le-m%C3%AAme-travail-mais-pas-la-m%C3%AAme-note-le-biais-cach%C3%A9-envers-les-%C3%A9l%C3%A8ves-avec-des-besoins-%C3%A9ducatifs