

Comment organiser les responsabilités et la collaboration entre les professionnels pour soutenir l'éducation inclusive ?

Dario Ianes, université libre de Bozen-Bolzano

Introduction

Dans le système scolaire italien, jusque dans les années 1970, les élèves handicapés étaient exclus de l'enseignement ordinaire. Avec le développement du mouvement de désinstitutionnalisation de Basaglia (Basaglia, 1968) et l'adoption ultérieure de lois favorisant l'intégration scolaire (loi 118/1971 ; loi 517/1977), le système a évolué. Ces lois ont marqué un tournant, établissant deux conditions préalables essentielles à un système scolaire inclusif : l'intégration des élèves handicapés dans l'enseignement ordinaire et le droit pour tous les élèves de fréquenter la même école.

Une fois la présence de tous les élèves garantie, l'attention s'est portée sur la qualité de leur parcours scolaire, tant en termes d'apprentissage que de participation. Cette priorité a finalement conduit à l'adoption d'une nouvelle législation visant à protéger certaines catégories d'élèves, plus exposées aux risques d'exclusion et d'échec scolaire. Initialement, des Plans d'éducation individualisés (PEI) étaient accordés à tous les élèves présentant un handicap reconnu. À partir de 2010, d'autres réglementations ont étendu le droit à un plan d'apprentissage personnalisé (PDP) à d'autres groupes : d'abord aux élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages (loi 170/2010), puis à ceux présentant d'autres besoins éducatifs particuliers (BEP), notamment les élèves en situation de handicap socioculturel (directive ministérielle du 27 décembre 2012 et circulaire ministérielle n°8 du 6 mars 2013).

I. Les catégories des besoins éducatifs particuliers

Ces trois catégories d'élèves (handicap certifié, troubles spécifiques des apprentissages et autres besoins éducatifs particuliers) sont identifiées et accompagnées par des processus différents. Cependant, elles partagent souvent un problème commun : une dépendance persistante au modèle médical individuel, qui met l'accent sur les déficits et tend à catégoriser les élèves de manière à favoriser l'étiquetage social et la stigmatisation.

Les mécanismes d'accès et les dispositions pour les élèves en situation de handicap sont définis par la législation nationale. Selon la loi 104/1992, l'éligibilité repose principalement sur un certificat médical. Les classes accueillant des élèves en situation de handicap bénéficient de quelques heures d'enseignement spécialisé dispensées par des enseignants de soutien, des enseignants spécialisés qui travaillent en collaboration avec les enseignants titulaires. Le nombre d'heures de soutien fournies dépend de la gravité du handicap diagnostiqué. Ce processus reste largement axé sur le médical, car c'est le certificat médical qui détermine à la fois le droit à un PEP et l'accès à des ressources humaines supplémentaires.

Ce n'est que récemment que les décrets législatifs 66/2017 et 96/2019 ont introduit l'adoption de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) comme

modèle de référence pour l'évaluation et l'intervention (OMS, 2007), abordant un modèle d'intervention plus relationnel et écologique pour les étudiants handicapés.

De même, pour les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages (TSA), le modèle médical individuel constitue le fondement de la procédure d'admission, fondée sur un diagnostic psychologique. Si la procédure de diagnostic est définie au niveau national, sa mise en œuvre varie selon les régions. Dans certains cas, les évaluations réalisées par des psychologues privés sont reconnues, dans d'autres non. Un diagnostic confirmé de TSA donne droit à des méthodes d'apprentissage différenciées et personnalisées, mais aucune ressource humaine supplémentaire n'est allouée aux classes accueillant ces élèves.

Concernant la dernière catégorie des « autres besoins éducatifs particuliers », elle fonctionne comme une catégorie résiduelle. Elle inclut à la fois les troubles qui peuvent être diagnostiqués mais non reconnus par les deux autres catégories (tels que les troubles du déficit de l'attention, l'hyperactivité, les troubles du langage, etc.) et diverses formes de désavantages sociaux. Dans ce dernier cas, aucun diagnostic formel n'est requis : il incombe à l'équipe pédagogique de déterminer si les besoins de l'élève justifient des mesures différenciées, formalisées ensuite dans un plan d'apprentissage individualisé. Là encore, aucune ressource humaine supplémentaire n'est affectée.

II. Le suivi et l'évaluation du système inclusif

Conformément aux tendances internationales en matière d'évaluation nationale et transnationale des systèmes éducatifs, l'Italie a commencé à introduire des mécanismes de suivi et d'évaluation de la qualité de son système éducatif vers l'an 2000. Parallèlement aux outils d'évaluation traditionnels axés sur les résultats d'apprentissage des élèves (par exemple, PISA, au niveau international), de nouvelles procédures de suivi ont été introduites. Celles-ci ont élargi le rôle des principales institutions publiques de recherche et d'évaluation, notamment l'*Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa* (INDIRE) et l'*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione* (INVALSI).

La législation récente (décret 66/2017, loi 107/2015, C.M. 8/2013) a introduit des mécanismes de suivi supplémentaires, qui exigent non seulement la documentation de la planification pédagogique et didactique pour les élèves en situation de handicap (*Piano Educativo Individualizzato*, PEI) ou ayant des besoins éducatifs particuliers (*Piano Didattico Personalizzato*, PDP), mais aussi la définition d'objectifs institutionnels liés à l'inclusion scolaire et à l'auto-évaluation associée (*Piano Annuale per l'Inclusione*, PAI). De plus, les écoles sont tenues de produire une documentation plus complète sur la planification éducative et l'auto-évaluation, comme un Plan Triennal de l'Offre Formative (PTOF), un rapport d'autoévaluation (RAV) et un Plan d'Amélioration. Ces documents contiennent des sections spécifiques consacrées au suivi et à l'amélioration de l'inclusion. Cependant, en se référant au modèle de Kinsella (2018), les indicateurs utilisés se concentrent uniquement sur les aspects structurels et procéduraux.

Outre l'élargissement significatif des mécanismes de suivi des processus structurels, organisationnels et éducatifs, les récentes mesures législatives (décrets 66/2017 et 96/2019) exigent la mise en œuvre de systèmes d'assurance qualité pour évaluer l'efficacité éducative au regard des résultats des élèves. L'INVALSI s'engage désormais à développer des indicateurs et des descripteurs pour évaluer les résultats des élèves en situation de handicap, tant en termes d'apprentissage que de participation sociale. Cependant, la tâche est complexe en raison de la grande variabilité des objectifs d'apprentissage individualisés définis dans les PEI.

Un problème connexe est la disponibilité limitée des données de recherche sur les résultats de l'éducation inclusive et l'efficacité du modèle actuel. Ce manque affaiblit le lien entre la recherche, les politiques et la pratique, et peut contribuer à un scepticisme persistant (Cottini, 2015 ; Begeny, 2007 ; Ianes et Augello, 2019). Si certaines études font état de perceptions positives de l'inclusion de la part des enseignants (Ianes, Demo et Zambotti, 2014 ; Reversi, 2007) et des parents (Zanobini, 2018), les données restent insuffisantes, notamment en ce qui concerne la participation sociale des élèves (Nepi et al. 2013, 2015). Pour évaluer avec précision la qualité du système, des recherches supplémentaires sont nécessaires sur les résultats scolaires et sociaux des élèves, avec et sans handicap ou autres besoins éducatifs particuliers.

III. Les fonctions d'enseignement : enseignants titulaires et enseignants de soutien

Dans le système scolaire italien, à tous les niveaux d'enseignement, on distingue clairement deux principaux types d'enseignants : les enseignants de classe/discipline scolaire et les enseignants de soutien. Comme indiqué précédemment, les enseignants de soutien sont affectés dans les classes qui accueillent des élèves présentant un handicap reconnu. Bien que ces deux types d'enseignants soient légalement considérés l'un comme l'autre comme responsables de l'éducation de tous les élèves de la classe, leurs fonctions diffèrent. En pratique, cependant, les enseignants de classe/discipline scolaire bénéficient souvent d'un statut supérieur à celui des enseignants de soutien, en raison de perceptions sociales et culturelles profondément ancrées dans les traditions pédagogiques italiennes (Association TreeLLLe, 2013).

Malgré cela, le nombre d'enseignants de soutien a régulièrement augmenté. Au cours de l'année scolaire 2022-2023, on comptait environ 218 000 enseignants de soutien, soit 23,1 % du corps enseignant (MIUR, 2024).

Deux principaux sujets de débat se posent au niveau national : (1) les compétences des enseignants et la formation associée, et (2) la collaboration et l'intégration des rôles et des compétences. Malgré sa longue tradition d'éducation inclusive, le contexte italien se caractérise par un débat particulier autour de la question des compétences des enseignants. Lors du démantèlement du système d'éducation spécialisée ségrégué, le choix a été de former des enseignants de soutien pour les écoles ordinaires sans exiger de spécialisation à des types de handicaps spécifiques (par exemple, les handicaps sensoriels ou intellectuels), afin de favoriser une inclusion plus large (de Anna, 2015). Le choix de proposer une formation initiale polyvalente plutôt que spécialisée aux enseignants de soutien a été de plus en plus critiqué ces dernières années, tant par les universitaires que par les défenseurs des droits des personnes handicapées (Anastasiou, 2015).

Deuxièmement, la différence de statut entre les enseignants de soutien et les enseignants titulaires risque de remettre en question l'efficacité de la collaboration. Les enseignants de soutien italiens, contrairement à ceux d'autres pays, reçoivent la même formation initiale qu'un enseignant titulaire ou un enseignant de matière, plus une spécialisation d'un an sur l'enseignement en classes « intégrées ». En théorie, ce modèle de formation vise à assurer la parité entre les deux fonctions enseignantes.

Cependant, de fait, la profession d'enseignant de soutien continue de souffrir d'une reconnaissance sociale limitée. Elle est souvent perçue, y compris par les enseignants de soutien eux-mêmes, comme un rôle secondaire par rapport à celui exercé par l'enseignant titulaire.

Cette perception contribue à la faiblesse des taux de rétention, car de nombreux enseignants de soutien optent rapidement pour le rôle d'enseignant titulaire dès que ces opportunités se présentent à eux (TreeLLLe Association, 2013).

Ce manque de reconnaissance professionnelle est également lié à la manière dont les ressources sont allouées. L'affectation des enseignants de soutien est basée sur les déclarations de handicap des élèves, ce qui peut donner lieu à l'idée fausse que le soutien est une ressource individuelle plutôt qu'une ressource de classe. Par conséquent, les enseignants peuvent déléguer toute la responsabilité des élèves handicapés aux enseignants de soutien, comme cela a été observé dans d'autres pays (Devecchi, 2012).

Le système scolaire italien, tant dans l'enseignement obligatoire que non obligatoire, propose une combinaison de dispositifs intra et extra-scolaires pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap, présentant des troubles spécifiques des apprentissages ou d'autres besoins éducatifs particuliers. Les dispositifs intrascolaires comprennent des adaptations des programmes, des procédures d'évaluation adaptées, des supports pédagogiques accessibles et la fourniture d'équipements d'assistance et/ou d'un accompagnement par des adultes. Le soutien extrascolaire peut impliquer des services proposés par des professionnels extérieurs à l'établissement, tels que des procédures d'évaluation ou une aide à la planification pédagogique. Les ressources déployées sont principalement des ressources humaines.

IV. Les ressources scolaires et extrascolaires pour l'inclusion

En classe, l'enseignant de soutien représente l'un des principales formes de soutien. Dans certains cas de handicaps particulièrement complexes, des professionnels supplémentaires peuvent être impliqués, tels que des éducateurs ou des facilitateurs d'autonomie et de communication. Ces professionnels, généralement financés par les collectivités locales, représentent environ 60 000 employés dans les écoles italiennes. Ils collaborent avec les enseignants à la planification des cours, notamment à l'adaptation des programmes, à la préparation du matériel pédagogique et à l'évaluation des élèves.

Tout cet effectif – enseignants, éducateurs, professionnels de santé et famille de l'élève – font partie du Groupe de travail opérationnel (GLO), chargé de la planification du PEI de l'élève. Au niveau de l'établissement, une ou plusieurs personnes supervisent les stratégies de soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers et favorisent la collaboration entre les équipes (par exemple, le coordinateur inclusion « *referente inclusione* » ou le coordinateur BEP « *referente BES* »). Ces coordinateurs dirigent également le groupe de travail de l'établissement, chargé de promouvoir une culture et des pratiques inclusives de manière transversale dans toutes les classes.

V. La collaboration intersectorielle et les réseaux de soutien

Les écoles font également partie de réseaux en relation avec des services de conseil externes conçus pour fournir un soutien et une orientation psychopédagogiques aux familles, aux enseignants et aux écoles (par exemple, les *Centri territoriali di supporto* (CTS) ; les *Centri*

territoriali per l'inclusione (CTI), tels que définis dans la C.M. 8/2013 et, plus récemment, le décret législatif n° 66/2017). La disponibilité et la constance de ces services varient considérablement selon les régions, car ils dépendent souvent des financements régionaux et locaux. Dans certaines zones, ces services se sont développés ces dernières années. Par exemple, les services de conseil sur les troubles du spectre autistique (*Sportello Autismo*), qui proposent des programmes de formation et de conseil, notamment pour les enseignants, partagent une approche entre pairs (Munaro, 2016). La législation encourage également les réseaux de collaboration entre les établissements scolaires et les professionnels externes, en établissant des équipes pluridisciplinaires au niveau local (c'est-à-dire les *Gruppi per l'inclusione territoriale*, ou GIT) pour soutenir les écoles et les enseignants dans la planification inclusive.

Les réseaux au sein du système de santé sont moins fragmentés. Chaque district sanitaire local (*Azienda Sanitaria Locale* ou ASL) comprend une *Unità di Valutazione Multidisciplinare* (UVM), une unité pluridisciplinaire chargée d'évaluer les besoins et de mettre en œuvre des programmes de réadaptation individualisés (par exemple, orthophonie, physiothérapie, etc.). Contrairement à d'autres pays ayant une longue tradition d'écoles spécialisées, seuls quelques établissements pour personnes handicapées (notamment celles pour personnes aveugles et sourdes) sont encore en activité et constituent des centres de ressources pour l'éducation ordinaire.

Les possibilités de coopération et de collaboration entre les différentes parties prenantes et les ressources de soutien prévues par la loi sont nombreuses et pourraient permettre la mise en œuvre d'un accompagnement adapté et multi-niveaux pour les élèves en situation de handicap. De plus, les différents groupes de travail créés pour le développement de pratiques inclusives ne se limitent pas théoriquement aux élèves isolés ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) dans leurs classes. De nombreux groupes, comme le Groupe de travail pour l'inclusion de l'école, sont conçus pour favoriser l'inclusion de manière systémique. Plutôt que de se concentrer uniquement sur la manière de répondre aux besoins de chaque élève isolé, ils devraient plutôt considérer le développement de l'école dans sa globalité.

VI. Une recherche expérimentale pour guider les enseignants vers l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le Trentin

La recherche expérimentale en question s'inscrit dans le contexte de la Province autonome de Trente, qui, à travers la loi provinciale n° 5/2006 et le règlement y afférent, a garanti le droit à l'éducation et à l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux depuis la petite enfance jusqu'à l'enseignement supérieur.

Un secteur dédié, appelé Secteur des besoins éducatifs particuliers au sein du Département Connaissance, coordonne des projets visant à répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves, en adoptant une approche bio-psycho-sociale inspirée de la classification CIF de l'OMS.

En 2012, la collaboration interinstitutionnelle a conduit à la publication des lignes directrices pour les besoins éducatifs particuliers (BEP), soulignant l'importance de l'inclusion fondée sur la coopération entre l'école et les services locaux, notamment le secteur de la santé, afin de garantir une observation multidisciplinaire et une coresponsabilité éducative. Les établissements d'enseignement doivent gérer la complexité et l'hétérogénéité des élèves à

besoins éducatifs particuliers grâce à une planification didactique innovante, individualisée et personnalisée.

A. Mise en œuvre du projet (2013-2015)

La recherche a été menée durant les années scolaires 2013-2014 et 2014-2015, et s'est concentrée sur les processus suivantes :

L'analyse et la diffusion du contenu et des objectifs auprès des écoles souhaitant participer à la recherche expérimentale¹

Une formation de base en pédagogie spécialisée a été dispensée aux enseignants titulaires, aux enseignants de soutien, aux éducateurs et aux animateurs de 17 classes.

Un groupe d'enseignants sélectionnés a participé à une formation avancée destinée à les préparer à devenir des spécialistes et des consultants en gestion de cas, offrant soutien et orientation à des réseaux scolaires plus larges.

Guider et soutenir les enseignants-tuteurs du Département Conoscenza – Secteur des besoins éducatifs particuliers (BEP)

L'évaluation et son suivi, portant sur 17 classes expérimentales et 17 classes témoins, ont été menés par un évaluateur externe hautement qualifié.

Une plateforme web a été créée pour permettre aux enseignants participant à l'expérimentation d'échanger leurs meilleures pratiques.

Un groupe scolaire supplémentaire a été sélectionné, composé d'enseignants ayant suivi une formation pédagogique sur l'utilisation du modèle CIF. Lors de l'expérimentation, le profil de fonctionnement global a été partagé via une plateforme web, basée sur un système en ligne d'experts.

Afin de promouvoir des processus inclusifs innovants, 17 classes expérimentales ont pris part à la recherche pendant deux années scolaires. Ces classes ont bénéficié de sessions de formation dédiées et du soutien continu de deux enseignants tuteurs qui ont collaboré avec l'équipe pédagogique. Les deux enseignants tuteurs se sont rendus dans les 17 classes environ deux à trois fois par mois – ou selon les besoins – en collaboration directe avec les enseignants. Ils ont été sélectionnés à l'issue d'un appel à candidatures public sur la base de leurs qualifications d'enseignants de soutien et de leur expérience directe de l'enseignement de l'inclusion dans le système scolaire.

L'ensemble du projet de recherche a également été supervisé par deux professeurs d'université : le professeur Dario Ianes, expert en pédagogie spécialisée, et la professeure Paola Venuti, spécialiste en psychologie. Le suivi, assuré par la Fondation Agnelli, a permis de présenter les résultats.

¹ Toutes les écoles étaient volontaires : les directeurs d'école ont librement choisi de participer à l'expérimentation, et les classes les plus intéressées y ont participé. La formation initiale a eu lieu en début d'année scolaire et s'adressait à l'ensemble du conseil de classe. Elle a duré 20 heures et consistait en des ateliers sur les principales méthodes d'enseignement inclusif, telles que l'apprentissage coopératif, l'enseignement en laboratoire, la différenciation et l'individualisation, et l'enseignement métacognitif. Des sessions spécifiques ont également été réservées aux enseignants tuteurs.

Les enseignants-tuteurs devaient faire preuve d'ouverture et de flexibilité au sein d'équipes pédagogiques diversifiées. L'enjeu pour eux consistait en le fait de jouer un rôle de facilitateurs et de promoteurs de méthodologies inclusives et innovantes, toutefois pleinement conscients des limites et des obstacles rencontrés.

Ils ont coplanifié et testé de nouvelles méthodes pédagogiques, en participant à des séances de planification mensuelles avec les équipes pédagogiques des écoles primaires et du collège, ainsi qu'à des observations participatives en classe. Il convient de noter que, pour le collège, des séances de planification collégiales dédiées ont été mises en place, une innovation qui ne figure pas dans le cadre éducatif actuel.

Le processus de planification des classes expérimentales a favorisé une réflexion transversale, visant à réunir, au sein d'un même projet, les compétences définies dans les programmes et les compétences clés recommandées par le Parlement européen, tout en respectant la diversité individuelle et les différents styles d'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, tuteurs et enseignants ont collaboré pour concevoir et proposer des changements dans des domaines clés : l'environnement de la classe, l'apprentissage coopératif, les laboratoires, la métacognition, l'éducation affective et relationnelle, les adaptations matérielles et l'utilisation d'outils multimédias.

B. Innovations dans les pratiques de classe et d'environnement d'apprentissage

Dans les salles de classe, les espaces ont été réorganisés : les élèves ont personnalisé leurs bureaux avec des photos, les classes ont été réaménagées² et, dans certains cas, de nouveaux ameublements scolaires ont été créés et l'orientation de la salle de classe a été modifiée.

Concernant l'apprentissage coopératif, deux méthodes ont été employées : une mise en œuvre progressive commençant par des activités en binôme et des leçons interactives, et une refonte des groupes de classe avec des rôles spécifiques attribués pour améliorer l'efficacité. Les enseignants-tuteurs ont joué un rôle fondamental dans l'observation et la réflexion sur la dynamique de groupe au sein de l'apprentissage coopératif, en se concentrant sur les types de groupes, leur composition, leur interdépendance, les tests d'évaluation et l'appréciation de l'activité globale. Sur la base de ces observations, les tuteurs ont pu élaborer une fiche d'analyse pour garantir la bonne application de la méthodologie.

Les ateliers étaient structurés soit sous forme d'activités d'une ou deux leçons, soit sous forme de projets continus d'une durée de quatre mois, voire d'une année entière. Parmi les exemples, on peut citer la création d'un livre audio, un atelier de poésie ou une animation de sensibilisation au handicap.

Concernant la métacognition, l'objectif était de sensibiliser les élèves à leurs processus mentaux, guidés par leurs enseignants. Dans ce cadre, des fiches structurées étaient distribuées aux enseignants afin de détecter les méthodes de travail et d'activer la réflexion métacognitive des élèves.

² L'aménagement de la classe a été adapté aux besoins de la méthodologie et de l'activité choisie : bureaux îlots pour l'apprentissage coopératif, bureaux à deux pour le travail en groupe, bureaux réunis avec un grand espace pour les activités de laboratoire, etc.

Le processus de planification a pris en compte les différences de chacun, et l'adaptation du matériel n'a été nécessaire que dans certains cas, notamment pour l'adaptation et la simplification. Globalement, les différents styles d'apprentissage n'ont pas eu d'impact sur la participation aux activités en classe.

L'utilisation des outils multimédias a d'abord été encouragée par des formations destinées aux enseignants, visant à renforcer leurs compétences dans ce domaine. L'introduction de différentes langues a bénéficié à tous les élèves, notamment par des activités en binôme impliquant la production de textes et de présentations PowerPoint, la recherche de ressources pertinentes pour un apprentissage approfondi et la création de tests personnalisés. De plus, des livres numériques et des manuels scolaires ont été produits. Certaines classes ont également mis en place un blog pour améliorer la communication entre l'école, les familles et les élèves.

C. Résultats

Les résultats quantitatifs indiquent que les niveaux d'apprentissage ne sont pas altérés et comparables entre les classes témoin et expérimentale, ce qui suggère qu'un enseignement hautement inclusif ne compromet pas la réussite scolaire.

Le groupe expérimental montre une amélioration significative des dimensions métacognitives de la « théorie implicite incrémentielle », démontrant une plus grande flexibilité et adaptabilité à la fin de l'expérimentation.

Le rejet et l'impopularité sociale des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux ont diminué à la suite de l'intervention des acteurs de cette recherche expérimentale, notamment dans les groupes de travail, où ils étaient plus fréquemment choisis. L'expérience a également eu un impact sur la dynamique interne de la classe, qui est devenue plus flexible et réceptive au changement.

Les résultats indiquent un impact positif statistiquement significatif sur les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les domaines sociaux, notamment en ce qui concerne leur adaptabilité et leur respect des normes sociales.

Les résultats qualitatifs révèlent un climat positif parmi les enseignants, caractérisé par une amélioration des connaissances, de la collaboration et de la cohésion. On observe également une meilleure prise de conscience de la complexité et de la diversité des besoins des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.

D. Conclusion

En conclusion, l'expérimentation, en introduisant des innovations dans les écoles, visait à répondre à un besoin essentiel auquel la société elle-même est appelée à répondre : éduquer au changement dans une perspective inclusive.

La présence de tuteurs s'est avérée être le facteur le plus déterminant de la formation, permettant un accompagnement concret et systématique sur le plan opérationnel. La réorganisation des heures de soutien par le co-enseignement a facilité les ateliers et les activités de groupe coopératives. Ainsi, les enseignants de soutien se sont enfin sentis sur un pied d'égalité avec leurs collègues, pleinement impliqués dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de l'enseignement.

La perspective adoptée était d'observer toutes les formes de diversité, et pas seulement celles dites « spéciales ». Les processus de planification avec l'équipe pédagogique ont permis de partager observations, problèmes et solutions, avec pour objectif commun de développer des projets transversaux sous forme d'ateliers. Les enseignants ont pu échanger sur les méthodes qui stimulent la curiosité et le désir d'apprendre. Cette recherche est innovante et stimule l'esprit critique.

L'introduction du nouveau rôle de tuteur a mobilisé des ressources – parfois latentes – mais déjà présentes au sein de l'école au service du changement. L'expérience des tuteurs a montré que les écoles sont des environnements d'apprentissage dynamiques où les connaissances se construisent de manière collaborative et interdisciplinaire, plutôt que transmises unilatéralement.

Références

Anastasiou, D. K. (2015). Inclusive education in Italy: Description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429–443. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>

Begeny, J. C. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial & Special Education*, 28(2), 80–94. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020701>

Bisogni educativi speciali. Indicazioni operative: Disturbi specifici di apprendimento. (2013). Provincia Autonoma di Trento.

Bisogni educativi Speciali. Linee Guida: Attuazione del Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti. (2012). Provincia Autonoma di Trento.

Cottini, L. &. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione* [Evidence-based education and special pedagogy. Principles and models for inclusion]. Carocci.

de Anna, L. (2015). I percorsi della formazione [The paths of education]. In L. d. A. Mura, *L'insegnante specializzato* (pp. pp. 44–60). Milano: FrancoAngeli.

Devecchi, C. D. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 171–184. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645587>

Ianes, D. &. (2019). *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede in una scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla* [The inclusio-skeptics. The arguments of those who struggle every day to make it happen]. Erickson.

Ianes, D., Demo, H. & Dell'Anna, S. (2020) Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects* 49, 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>

Ianes, D. (2023). Evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso). Una ricerca nelle scuole trentine. In D. Ianes, *Evolvere il sostegno si può (e si deve)* [Support can (and must) evolve]. Edizioni Centro Studi Erickson.

Ianes, D. (2014). Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 626–653.

MIUR (2024) I principali dati relativi agli alunni con disabilità aa.ss. 2021/2022 – 2022/2023. https://www.mim.gov.it/documents/20182/8938897/Focus_Alunni+con+disabilit%C3%A0+a.a.ss.202122_202223.pdf/710cee7f-9a36-b46f-6a7f-7bb231cc81ef?version=1.0&t=1737467255952

Munaro, C. & Cervellin, I (2016). *Peer teaching e inclusione. Da insegnante a insegnante: Supporto di rete per la condivisione di competenze educative* [Peer teaching and inclusion. Teacher to teacher: Network support for sharing educational skills]. Erickson.

Nepi, L. D. (2013). Evidence from full-inclusion model: The social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 319–332.

Nepi, L. D. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: A comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319–337. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12096>

Reversi, S. L. (2007). The quality of disabled students' school integration: A research experience in the Italian state school system. *School Psychology International*, 28(4), 403–418.

Tonelli, D., Santualina, R. & Sighel, L. (2022). *Percorso sperimentale trentino di accompagnamento degli insegnanti nell'inclusione di studenti con Bisogni Educativi Speciali*. In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno* [The evolution of the support teacher]. Edizioni Erickson.

TreeLLLe Association, C. &. (2013). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte* [Pupils with disabilities in Italian schools: Financial report and proposals]. Erickson.

WHO [World Health Organization] (2007). *International classification of functioning, disability and health: Children & youth version* (ICF-CY). WHO. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43737>

Zanobini, M. V. (2018). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 597–614. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1386318>