

Vers une société inclusive : diversités de formations et de pratiques innovantes

Présentation du dossier

Liliane PELLETIER

Maîtresse de conférence en sciences de l'éducation
Porteur du projet École et société(s) inclusives (ESI/VSI)
Institut coopératif austral de recherche en éducation (EA 7389)
Espé/ Université de La Réunion

Serge THOMAZET

Laboratoire ACTé
Université Clermont Auvergne

Ce dossier spécial s'inscrit dans le prolongement du colloque international *Vers une société inclusive : diversités de formations et de pratiques innovantes* organisé par l'équipe *Icare* à l'île de la Réunion et à Mayotte en octobre 2018. Cette manifestation scientifique a rassemblé en moyenne 130 participants par site et a permis de donner la parole à 37 intervenants. Le lecteur retrouvera ici les contributions issues des communications de 13 d'entre eux.

Bien au-delà d'une conception *minimaliste* qui se limiterait à la présence des enfants reconnus handicapés en milieu ordinaire, l'éducation inclusive suppose d'anticiper des fragilités pour permettre à tous les enfants de réussir au mieux leurs apprentissages et s'insérer dans la société (Gardou, 2014). Cette perspective est fondée sur les droits de l'homme et donne un cadre ambitieux à l'école inclusive (Unesco, 2016). Selon cette dernière approche, la démarche inclusive s'intéresse à tous les acteurs de l'école et au soutien dont tous ont besoin pour être en situation de participer pleinement socialement et d'apprendre (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011). La scolarité de tous, reposant sur cette volonté d'équité et d'universalité, ne concerne donc pas spécifiquement les élèves ayant des *besoins éducatifs particuliers* (Booth et Ainscow, 2002). La focale n'est pas mise sur les solutions à trouver pour que la personne dite différente se conforme à une norme préétablie. En revanche, une vision inclusive prône des ajustements multiples, différenciés et sans cesse à renouveler par chaque membre de la communauté afin d'améliorer la participation sociale de tous, en agissant sur les conditions de l'environnement (Prud'homme *et al.*, 2011 ; Prudhomme, 2007).

Un tel renversement de paradigme n'a rien d'évident (Gillig, 2006), car historiquement, l'école et le travail enseignant se sont construits sur le mode de la séparation et de l'exclusion (Gateaux, 1999). L'école longtemps considérée comme un sanctuaire, un lieu et un temps séparé du monde dédié à la transmission appropriation de savoirs scolaires, est ainsi tramée par des frontières visibles, « *les murs* », et invisibles qui la structurent et la protègent du monde extérieur (Baillat et Philippot, 2018). Ces frontières fixent ainsi ce qui est dans la classe et hors de la classe, dans l'école et hors de l'école.

À rebours de cette structuration traditionnelle de l'école, la volonté institutionnelle d'ouvrir l'école au monde extérieur n'est pas nouvelle. Toutefois, elle est aujourd'hui renforcée par un ensemble de discours et textes officiels qui visent à mettre en place une *école inclusive*. Ce projet d'une école pour la réussite de tous les élèves suppose notamment la collaboration entre une pluralité d'acteurs et impose aux enseignants de travailler avec d'autres professionnels dans et hors de l'école (Niclot et Philippot, 2018). Ces injonctions à la collaboration et donc à l'ouverture de la classe et de l'école questionnent les territoires et les frontières traditionnels. Elle confronte les enseignants à une altérité souvent tenue à l'écart, elles questionnent également leur légitimité à intervenir sur le territoire des autres ou sur de nouveaux territoires. Plus généralement, les prescriptions pour une école inclusive font peser sur les enseignants ordinaires et professionnels spécialisés de nouvelles exigences, et supposent bien souvent la mobilisation de nouvelles compétences professionnelles. L'école inclusive promue par la plupart des gouvernements actuels, renvoie *in fine* à un projet de société et à une autre école qu'il convient sans doute de penser autrement (Pelletier, 2018). Cet idéal (Albero, 2010), d'une école ouverte à la diversité et aux différences, opère comme « *horizon mobilisateur* » (Mazereau, 2015), c'est-à-dire ce vers quoi on peut aller, ce pour quoi les acteurs peuvent se mobiliser. Plus généralement l'idéal touche à la vision de la société dans laquelle cette autre école prend place et entre en concurrence avec d'autres visions de l'école et de la société, d'où un glissement nécessaire de l'école vers une société durable, situé à rebours du modèle actuel fondé sur l'individu, la sélection, l'exclusion sociale sous de multiples formes.

Le processus de transformation de l'école et de l'éducation est alors envisagé selon un modèle de développement humain en contextes, que l'on oppose classiquement au modèle médical. Il questionne à la fois les pratiques quotidiennes et les identités professionnelles des acteurs de l'école et peut conduire à des réorganisations importantes des pédagogies utilisées, qui, dans une logique d'accessibilité de l'école et des dispositifs d'éducation, pourraient devenir universelles (Rose et Meyer, 2002) avec l'appui de services (Trépanier et Paré, 2010) dont l'action se limitait autrefois à *prendre en charge* les enfants concertés. Les enjeux d'une école inclusive conduisent les professionnels à réfléchir ensemble à la flexibilité des environnements et des organisations (Rousseau, Point, Desmarais et Vienneau, 2017). En outre, une attention particulière est apportée à la prise en compte des réalités langagières dans des contextes éducatifs qualifiés de « *sensibles* » (Tupin et Wharton, 2016). Ainsi les professionnels sont-ils amenés à appréhender leurs métiers de manières différentes, en intensifiant échanges et collaborations en vue de favoriser les apprentissages

de tous les élèves, le travail collectif devenant alors un outil au service d'une école inclusive (Thomazet et Mérini, 2014).

En questionnant les variations et stabilités des formations et des pratiques inclusives, les contributions de chercheurs issus de différents horizons apportent à ce dossier spécial des éclairages selon deux angles qui recouvrent plusieurs niveaux de grains nécessaires à l'analyse : le premier niveau porte sur les pratiques collaboratives et pose la question des territoires à partager pour soutenir l'inclusion ; un deuxième niveau de granulosité interroge les conceptions des élèves et certaines conditions susceptibles de les aider à mieux apprendre.

Plusieurs contributions rendent compte tout d'abord de recherches portant sur la collaboration professionnelle entre les divers intervenants. Par *intervenants*, on entend l'enseignant, l'enseignant spécialisé, la direction d'école, l'orthophoniste, le psychologue scolaire, l'éducateur de jeunes enfants, le travailleur social, l'accompagnant d'élève en situation de handicap et toute autre personne qui contribue à répondre aux besoins particuliers de l'élève. Les rôles et responsabilités de ces intervenants sont considérés complémentaires et la collaboration entre eux, une nécessité, mais également une opération hautement complexe. La relation de collaboration, au sens où l'entendent Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, et Shamberger (2010), apparaît dès lors comme une situation d'apprentissage permanent, « *intrinsèquement liée à des paradoxes, des potentialités conflictuelles, et des processus de négociation* » (Allenbach, Duchesne, Gremion, et Leblanc, 2016, p. 111).

Marie Toullec-Théry dans son article « D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les pratiques ? » analyse, à l'aune des nouvelles préconisations, les relations qu'entretiennent des AESH et des enseignants, quand des élèves en situation de handicap sont scolarisés. Le travail présenté permet de mieux comprendre les déterminants et les manières de faire des enseignants et des AESH. Les résultats montrent des déplacements des attentions des dyades enseignants-AESH et de nouveaux positionnements de ces derniers.

Jean Bélanger, Alexis Gagné, Michel Janosz, Isabelle Archambault et Laurent Fahrni dans l'article « Des communautés de pratiques de directions d'écoles et de commissions scolaires : une voie pour soutenir la mise en place d'écoles inclusives » font état des premiers résultats d'un projet quinquennal qui vise la mise en place de communautés de pratiques professionnelles dans le but de promouvoir le développement d'un leadership pédagogique favorable à l'adoption de pratiques inclusives au sein des écoles. Leurs résultats montrent, dans un contexte très favorable, que les participants attribuent à ce projet des effets en termes de changements culturels tant sur leurs pratiques de gestionnaire que sur les politiques internes de leurs organisations.

Florence Savournin, Emmanuelle Brossais, Émilie Chevallier-Rodrigues, Amélie Courtinat-Camps et Myriam de Léonardis dans l'article « L'implantation d'un dispositif d'inclusion en collège : appropriation singulière dans un cadre collectif » se sont donné pour objectif de comprendre les problématiques liées à l'école inclusive dans une perspective collaborative. À partir de *focus group*, leur travail relève des modifications des représentations et des pratiques professionnelles et

positionnements singuliers liés à la rencontre et à l'accueil de l'autre différent, allant de mécanismes de défense à l'invention de nouvelles pratiques.

Julia Midelet dans l'article « Les dispositifs Ulis. Enjeux d'un dispositif de transition » étudie ces dispositifs au niveau des établissements secondaires, lorsqu'ils ont pour mission d'aider les jeunes à préparer leur insertion sociale et professionnelle. Ces dispositifs, face à des attentes institutionnelles fortes se confrontent des réalités quotidiennes qui interrogent leur efficacité. Cette situation amène l'auteure à explorer plus avant le concept de dispositif et ce qu'il implique du point de vue des différents acteurs.

Muriel Epstein et Karine Millon-Fauré dans l'article « Étude d'un projet numérique de pratique collaboratives innovantes ; défis et transformations pour des enseignants du secondaire » présentent un projet numérique de capsule vidéo réalisé collectivement par des élèves, des étudiants et des enseignants à l'initiative d'un enseignant de lycée professionnel pour faciliter l'inclusion de ses élèves en mathématiques. Les résultats montrent que la co-construction de capsules transforme le positionnement des enseignants à l'égard des élèves et leur identité professionnelle.

Serge Thomazet et Corinne Mérini dans l'article « Vers une société inclusive : des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche » rendent compte d'une expérimentation visant à faciliter le travail des familles autour du projet de vie de leur enfant par la mise en place d'assistants au projet de vie. La recherche menée permet de décrire ce nouveau métier et est aussi l'occasion d'identifier les ajustements et les mouvements opérés tant par les professionnels que par leurs employeurs.

Marie-Laure Bardy, Marie-Hélène Chizat, Cécile Pedro, Aurore Salvan et Liliane Pelletier dans leur article : « Le dispositif de la classe passerelle à la Réunion ou comment développer le sentiment d'appartenance dans un espace *intermétiers*? » centrent leur attention sur la classe passerelle, un dispositif original qui accueille des enfants de 2-3 ans avec leurs parents. Leurs résultats dévoilent deux facteurs susceptibles de favoriser la participation des acteurs (principalement celle des parents) et d'augmenter leur sentiment d'appartenance ainsi que l'idée d'une communauté apprenante.

Dans la deuxième partie du dossier, des contributeurs apportent des éclairages sur les conceptions des élèves dits à besoins éducatifs particuliers en leur donnant la parole. D'autres identifient certaines conditions susceptibles d'aider chaque élève à mieux apprendre, dans des contextes de grande diversité qui ont pour effet d'accroître les défis des enseignants en matière de gestion de classe, alors même que sont souvent associées à leurs yeux inclusion scolaire, hétérogénéité et difficultés à exercer leur métier.

Émilie Chevallier-Rodrigues, Amélie Courtinat-Camps et Myriam de Léonardis dans l'article « Le sens de l'expérience scolaire d'élèves en situation de handicap » analysent ainsi le sens que les élèves en situation de handicap attribuent à leur expérience scolaire, dans un paradigme inclusif. L'étude exploratoire menée révèle des expériences contrastées. Bien que l'école soit appréciée et les savoirs mobilisés par ces élèves, certains d'entre eux, notamment les plus âgés, expriment leurs difficultés et privilégient alors une orientation en milieu spécialisé.

Maryvonne Priolet dans l'article « Du "cas de Gaël" à Pauline : vers un défi pédagogique et didactique pour une éducation plus inclusive ? » met en parallèle, à quelques trente années d'écart, la prise en charge dans une classe ordinaire d'école élémentaire d'une élève relevant d'un dispositif Ulis école et celle du « cas de Gaël » décrite par Brousseau. L'analyse révèle les choix effectués pour inclure cette élève, mais aussi les difficultés rencontrées par l'enseignante de la classe pour passer du concept d'intégration à celui d'inclusion. L'étude conduit à envisager les apports dont pourrait bénéficier l'ensemble du groupe classe dans le contexte de l'inclusion scolaire.

Michaël Vauthier, David O'hare, Alessio Guarino et Marie-Laure Bardy dans leur article « Cohérence cardiaque et éducation. Une pratique comme soutien à l'inclusion scolaire ? » présentent cet outil d'accompagnement utilisé en gestion de stress et évaluent la pertinence de son implantation dans le contexte éducatif français. Le travail de recherche mené permet d'évaluer l'impact de la cohérence cardiaque dans le cadre d'une pratique pédagogique en école primaire. L'analyse montre la pertinence de l'introduction de cette pratique, comme une première étape vers un travail d'inclusion scolaire au sein d'un collectif d'enseignants.

Christine Françoise dans l'article « La résolution de problèmes au cycle 3 : une gestion de l'hétérogénéité des élèves caractéristique des enseignants stagiaires » tente d'identifier les compétences professionnelles acquises ou en cours d'acquisition des maîtres novices durant leur année de stagiarisation. L'analyse permet de repérer, parmi les pratiques enseignantes des maîtres stagiaires, relatives à la résolution de problèmes, des organisateurs de pratiques typiques, ayant une influence sur les pratiques d'apprentissage des élèves. Ces organisateurs sont pour certains directement liés à la gestion de l'hétérogénéité de la classe.

Jean-Jacques Salone dans l'article « La contextualisation, une compétence professionnelle au centre du master MEEF 1^{er} degré de Mayotte » présente la nouvelle filière mise en place à Mayotte. Le travail de recherche mené se centre sur deux dispositifs coopératifs mis en œuvre l'*enquête pluridisciplinaire* et l'*œuvre didactique* dans une approche inclusive. Dans ce cadre, l'analyse des dossiers multimédias s'avère un révélateur des compétences et motivations des étudiants

Flavie Plante dans l'article « Du témoignage au savoir d'expérience en EFTS : vers l'inclusion des personnes accompagnées et/ou vulnérables » interroge la valorisation des savoirs d'expérience par les travailleurs sociaux en formation. Elle se demande notamment en quoi la mobilisation de ces savoirs participe à une dynamique d'inclusion sociale. L'étude montre l'importance d'une approche globale et systémique qui questionne les conditions et les finalités de l'inclusion sociale. Les conditions d'inclusion comprendraient aussi bien l'adaptation de la pédagogie, des locaux, que la consolidation des compétences professionnelles des équipes.

Références

- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (pp. 67-94). Paris : MSH.

- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121.
- Baillat, G., et Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration Éducation* (2), 65-70.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. récupéré de : <http://www.inclusion.org.uk>. Provider: OCLC
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.
- Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 11-20.
- Gateaux, J. (1999). La loi du 15 avril 1909, loi d'exclusion. *Éducatives*, 17, 31-39.
- Gillig, J.-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36, 119-126.
- Mazereau, P. (2015). Inclusion scolaire et action publique, entre contradictions et inachèvement. *Vie sociale*, 11, 113-125.
- Niclot, D., et Philippot, T. (dir.). (2018). *Assurer la réussite de tous les élèves*. Reims : ÉPURE - Éditions et Presses universitaires de Reims.
- Pelletier, L. (2018). *Réflexions autour des défis de l'inclusion. Penser autrement l'École*. Conférence invitée présentée lors de la 4^e édition du Printemps de la Recherche en éducation, Paris.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Prudhomme, C. (2007). De la mission aux ONG de solidarité internationale. Quelle continuité ? In B. Duriez, F. Mabilie, et K. Rousselet (dir.), *Les ONG confessionnelles. Religions et action internationale* (pp. 55-70). Paris : L'Harmattan.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire: les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.
- Thomazet, S., et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives*, 21. Récupéré de <<http://questionsvives.revues.org/1509> doi:10.4000/questionsvives.1509>
- Trépanier, N. S., et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: PUQ.
- Tupin, F., et Wharton, S. (2016). Le plurilinguisme réunionnais : entre instabilité des politiques linguistiques et inadéquation des approches didactiques. In J. Erfurt et C. Hélot (dir.), *L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 100-117). Limoges: Éd. Lambert-Lucas.
- Unesco. (2016). *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable 4*.