

Description détaillée pour le numéro thématique intitulé :
De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous

Description du numéro thématique

Le mouvement mondial en faveur de l'éducation inclusive est une réponse à une préoccupation collective du droit fondamental d'accès à l'éducation pour tous les enfants. Il a été défini dans la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous* (UNESCO, 1990) et confirmé par près d'une centaine de pays voici 20 ans, dans les orientations impulsées lors de la Conférence de Salamanque (UNESCO, 1994). Depuis, l'inclusion est associée à cet objectif d'éducation pour tous et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO 2003, 2005, 2009) la définit comme un processus impliquant la transformation de l'école et des autres centres d'éducation vers la prise en compte d'une large diversité de publics pour contrer l'exclusion sociale.

S'appuyant sur la richesse que représente la diversité, l'éducation inclusive postule que tous les élèves peuvent apprendre et réussir, même si les modalités et les objets d'apprentissage peuvent différer selon leurs profils (Falvey et Givner, 2005; Snell et Janney, 2005). L'éducation inclusive se construit ainsi sur la base des expériences conduites dans toutes écoles qui valorisent la diversité et qui ambitionnent le succès pour tous. En ce sens, l'école de quartier devient le meilleur lieu de scolarisation pour tous les enfants et chacun d'entre eux y trouve sa place (Lavoie, Thomazet, Feuilladiéu, Pelgrim, et Ebersold, 2013). L'école inclusive s'inscrit dans une entité plus large: celle d'une communauté éducative qui débute avant l'âge scolaire et se poursuit bien après la fin de la scolarité obligatoire. Dans cette visée de construction d'une communauté éducative inclusive ne s'arrêtant pas aux portes de l'école, il s'agit alors de favoriser la participation de l'ensemble de ses acteurs, chacun ayant son rôle à y jouer (Trépanier et Beauregard, 2013; Villeneuve et al., 2013). Les membres de cette communauté éducative ont pour objectif de mettre en commun leur expertise afin d'endiguer l'exclusion sociale (Ainscow, 2007; Slee, 2011). L'école inclusive devient ainsi un maillon essentiel d'une communauté éducative ayant à cœur d'abattre les barrières de l'exclusion en permettant l'accès, la présence, la participation et la réussite de tous (Booth et Ainscow, 2011; (Ainscow, 2007; Ebersold et Detraux, 2013; Slee, 2011).

Pourtant si, dans le principe, l'idée d'une communauté éducative pour tous est posée et partagée, les réalités de terrain laissent présager encore un long chemin à parcourir pour y arriver. Les obstacles sont encore nombreux pour les enfants, qu'il s'agisse d'accéder à l'éducation dans les pays les plus pauvres ou en guerre (UNESCO, 2011) ou de simplement achever sa scolarité par une qualification dans les pays les plus riches (Caille, 2000; Rousseau, 2009). Dans ce dernier

cas, une des raisons invoquées pour expliquer que de plus en plus d'élèves décrochent en cours de route porte sur le fait que le système scolaire n'arrive pas à répondre à leurs besoins particuliers (Ebersold et Detraux, 2013). En outre, malgré les efforts de mise en œuvre des politiques inclusives, un certain nombre d'enfants se voient encore privés de l'accès à leur école de quartier ou empêchés de fréquenter la classe ordinaire : ils en sont exclus d'emblée du fait de leurs troubles ou de leurs caractéristiques personnelles (Chatenoud, Horvais, et Odier-Guedj, sous presse). Pour ces derniers, la possibilité de participer à la même communauté scolaire que leurs camarades de quartier est limitée dès l'entrée à l'école et se diminue au fur et à mesure de l'avancée du curriculum scolaire (Guralnick, Neville, Hammond, et Connor, 2008; Hanson et al., 2000). L'implantation de l'éducation inclusive reste donc lente et difficile (Frankel, Susan, et Amanda, 2010; Hutchinson, 2010; Smith, 2007) et de nombreux enfants restent ainsi en marge de la communauté éducative. Les exigences imposées par les systèmes et leurs normes scolaires ou sociales s'avèrent en effet une barrière souvent infranchissable pour eux (Slee, 2011). Dès lors, l'impossibilité pour certains enfants de participer à une communauté éducative inclusive représente une violation de leur droit à l'éducation (Carrington, 2012). L'accès à l'éducation aussi bien qu'à une scolarité adaptée en milieu ordinaire s'avère être un problème collectif et sociétal (UNESCO, 2001; Thomazet, 2006, 2008). Le combat contre l'exclusion sociale et scolaire interpelle alors non seulement le personnel de l'école, mais également les acteurs de la communauté éducative pour identifier et mettre en œuvre des mesures concrètes permettant de pallier ces constats (Slee, 2010). Pour exister, la communauté éducative inclusive soutient le développement et la mise en valeur des actions concrètes de tous ses acteurs y incluant leurs modes de participation et de collaboration tout en considérant l'efficacité des pratiques pédagogiques gagnantes. Elle nécessite alors de se préoccuper de la formation et des actions non seulement des agents d'éducation au sein de l'école, mais également des autres membres de la communauté entourant les besoins de tous les élèves (Kontos, Moore et Giorgetti, 1998; Odom, Vitztum, Wolery et al., 2004; Tsao, Odom, Buysse et al., 2008).

De nouveaux paradigmes pour la formation

Les professionnels de l'éducation sont directement concernés par les changements induits par l'éducation inclusive et la participation à une communauté éducative élargie. Ces derniers manquent toutefois de formation initiale et continue pour répondre aux besoins des élèves présentant des déficiences, des difficultés ou des désavantages sociaux (EADSNE, 2011; OCDE, 2004; UNESCO, 2001, 2009). Plus spécifiquement, les enseignants et futurs enseignants disent avoir généralement un faible sentiment de compétence lorsqu'ils doivent enseigner à ces élèves (Ramel et Benoit, 2011; Ramel et Lonchamp, 2009), ce constat étant fait même dans les pays ou provinces reconnus pour leurs politiques inclusives (Porter et AuCoin, 2012). Cette formation insuffisante favorise le recours à des catégorisations ségréguatives qui débouchent souvent sur « un pessimisme généralisé à la totalité de l'élève incluant sa vie privée et ses valeurs propres » (Abric, 2003, p. 18) et qui alimentent le prototype de l'échec global. Le sentiment d'impuissance



qui en résulte contribue à vouloir préserver envers et contre tout son identité professionnelle (Giust-Desprairies, 2002a).

La perspective d'éducation inclusive incite à repenser la formation du personnel éducatif de manière à mieux accompagner ceux qui négocient l'ouverture de l'école à la réussite de tous les élèves tout en l'invitant à s'attarder aux enjeux relatifs à l'équité envers les groupes minoritaires (EADSNE, 2011; Field, Malgorzata, et Pont, 2007). L'un des changements les plus importants consiste à développer des approches de formation intégrées où la fragmentation des savoirs issus de nombreux champs disciplinaires ou cloisonnés entre théorie ou pratique est réduite au minimum (Perrenoud, Altet, Lessard, et Paquay, 2008; Rayou, 2008). Cette évolution nécessite un rigoureux travail de concertation et de collaboration entre les formateurs pour préparer les professionnels de l'éducation à coopérer dans une communauté inclusive élargie. En effet, les professionnels s'engagent dans des changements profonds d'ordre structurel (Giust-Desprairies, 2002b). La formation doit répondre à un double mandat : d'une part, accompagner les professionnels dans ce changement identitaire et d'autre part les former à de nouvelles pratiques.

Outre un travail plus collaboratif autour de la diversité à l'école, la littérature sur la formation en éducation insiste également sur l'importance de documenter les effets des pratiques mises en place dans les écoles sur la réussite de tous les élèves. Il s'agit en effet pour les professionnels de passer d'une injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques efficaces (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Alvanese, et Doudin, 2013). Par ailleurs, amener notamment les enseignants à s'ouvrir à de nouvelles pratiques et constater par eux-mêmes les effets positifs sur l'apprentissage des élèves leur permet de changer leurs perceptions et croyances (Guskey, 2002; Hiebert, Morris, Berk, et Jansen, 2007). Ce défi concerne aussi la formation des enseignants spécialisés qui n'œuvrent plus uniquement dans des classes fermées ou spécialisées, mais également en soutien aux pratiques inclusives de l'école. Enfin, la formation de la communauté éducative s'étend aux parents, dont la qualité de l'implication permet de créer des conditions de réussite optimales pour leurs enfants (Deslandes, 2009). Ainsi, la formation devrait être vue comme un acte de co-construction où la communauté éducative bâtit l'expertise nécessaire pour répondre aux besoins des élèves et assurer leur réussite à l'école (Frenkel, 2012).

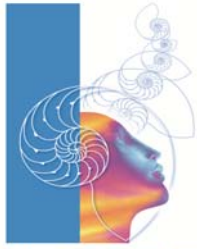
En conclusion, le premier enjeu de la formation concerne le développement de dispositifs de formation pour permettre au personnel éducatif de réguler leurs pratiques et d'intervenir notamment auprès des enfants ayant des besoins particuliers. Le deuxième enjeu de la formation initiale et continue est issu du constat qu'il apparaît difficile de former des professionnels qui, plutôt que d'agir comme reproducteur d'inégalités, agiront de manière à contrer les discriminations. En ce sens, la formation à l'éducation inclusive cherche à inciter les acteurs de l'école à s'interroger sur les effets de leurs pratiques sur la réussite des élèves aux endroits où les mécanismes subtils d'exclusion scolaire et sociale sont susceptibles d'opérer (Crahay, 2007, 2011).

Contribution des acteurs de terrain : vers des pratiques inclusives ?

La communauté éducative inclusive pose en premier lieu la question de l'accessibilité. En effet, il ne sera plus question de « demander » à la personne ayant des besoins particuliers (en grande difficulté ou en situation de handicap) de s'adapter aux conditions dites normales de vie collective, mais d'adapter les contextes à cette personne en matière d'éducation, d'enseignement ou de pédagogie. Pour le dire autrement, dans une communauté éducative inclusive, l'accessibilité à l'éducation et aux savoirs est un des objectifs à atteindre et l'adaptation des pratiques professionnelles aux besoins des personnes est un moyen pour y parvenir. Cette question des *pratiques inclusives* à mettre en œuvre pour rendre accessible les milieux a été fortement interrogée par la communauté scientifique, les acteurs de terrain et institutionnels ces dernières années (Dionne et Rousseau, 2006). En effet, cette nouvelle donne reconfigure le travail et les positionnements de chacun, qu'il soit enseignant auprès des élèves ayant des besoins spéciaux, autre intervenant ou encore parent (Gombert et Odier Guedj, 2011). Un corpus de savoirs scientifiques est désormais disponible et permet d'avancer l'idée que deux grands types de pratiques émergent se situant au cœur de la réussite du processus d'inclusion. Il s'agit, d'une part, des pratiques relevant de différentes formes de collaboration entre les agents d'éducation impliqués dans la communauté inclusive et, d'autre part, des pratiques pointant la notion d'adaptation des pratiques éducatives ou d'enseignement.

Premièrement, le champ de recherche concernant les différentes formes de collaboration entre les acteurs de l'éducation et de l'enseignement comme garant de la réussite du processus inclusif est très fécond (Barnes, 2009; Belmont et Verillon, 2003; Benoit, 2013; Leblanc et Vienneau, 2010; Trépanier et Beauregard, 2013; Toullec-Théry et Assude, 2012). Les acteurs impliqués dans l'éducation ou l'enseignement (enseignants, éducateurs, professionnels de santé, etc.) sont amenés à penser puis à développer des collaborations à l'intérieur même des milieux de vie des enfants tels que la classe ou le milieu de garde (Chauvot, 2011; Dionne, Julien-Gauthier, et Rousseau, 2006; Nédelec-Trohel et Toullec-Théry, 2008; Tambone, 2008) ou s'ouvrir à la communauté éducative élargie en impliquant par exemple les parents des élèves (Beauregard et Trépanier, 2013; Carlier et Ayoun, 2007; Chatenoud, Horvais, Odier-Guedj, sous presse). Cependant, l'application réelle de ces formes de collaboration peut s'avérer difficile ou inégale selon les contextes de travail, le soutien, les ressources disponibles et le positionnement même des acteurs concernés (Beauregard et Kalubi, 2011; Bouchard et Kalubi, 2001; Tétreault, Beaulieu, Bédard, Martin, et Béguet, 2002; Tétreault, Beaupré, Kalubi, et Michallet, 2002; Trépanier et Paré, 2009).

Deuxièmement, en ce qui concerne la notion d'adaptation de l'enseignement, l'une des préoccupations a porté sur la nature particulière, spécifique ou transférable de ce savoir-faire. De la culture professionnelle du milieu spécialisé, on retient une pratique spécifique et particulière (Chatelanat et Pelgrims, 2003; Gilly, 2006) alors qu'elle peut être transférée dans le milieu



Revue des sciences
de l'éducation

«ordinaire» ou simplement relever de pratiques d'enseignement à affiner (Benoit, 2013). Dans ce cadre, la complémentarité entre la différenciation pédagogique telle que la définissait Merieu (1991) ou Perrenoud (1997, 2005) et l'adaptation selon l'acception de Noostens et Debeurne (2010) est proposée (Gombert, sous presse). La dialectique que pose l'application combinée de ces deux concepts dans sa pratique ne s'opère pas d'évidence pour un professionnel de l'éducation, quel qu'il soit (Feuilladiou et Dunant, sous presse ; Gombert et Guedj, 2011; Gombert, Feuilladiou, Roussey, Gilles, 2008 ; Rousseau et Belanger, 2004; Paré et Trépanier, 2010). Ce constat est d'autant plus prégnant lorsque l'on considère que l'adaptation réfère à une panoplie de moyens visant à ajuster les gestes professionnels (ici l'enseignement) aux besoins particuliers de l'élève en contexte d'inclusion (Noostens et Debeurne, 2010) et que l'adaptation des pratiques correspond à la gestion de l'ensemble des différences d'un groupe (Vienneau 2006).