

L'inclusion scolaire :

ses fondements,
ses acteurs
et ses pratiques

**Luc Prud'homme
Hermann Duchesne
Patrick Bonvin
Raymond Vienneau
(sous la direction de)**

Préface de
Soo Hyang Choi
(UNESCO)

L'inclusion scolaire :

**ses fondements,
ses acteurs
et ses pratiques**

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

Comité scientifique international
Daniel Chevrolet (Rennes I) ; Claude Tapia (Tours) ; Ben Omar Boubker (Rabat) ;
André Girard (Québec) ; Claudine Tahiri (Côte d'Ivoire)

L'inclusion scolaire :

ses fondements,
ses acteurs
et ses pratiques

**Luc Prud'homme
Hermann Duchesne
Patrick Bonvin
Raymond Vienneau**
(sous la direction de)

**Préface de
Soo Hyang Choi**

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2016
Rue du Bosquet, 7 – B1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : septembre 2016

Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2016/13647/116

ISSN 0777-5245

ISBN 978-2-8073-0274-7

S O M M A I R E

REMERCIEMENTS.	9
PRÉFACE	11
LISTE DES ACRONYMES.	13
INTRODUCTION	15
par Luc PRUD'HOMME et Serge RAMEL	

PREMIÈRE PARTIE : LES FONDEMENTS DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Introduction	21
par Raymond VIENNEAU	

CHAPITRE 1

Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales.	25
par Serge RAMEL et Raymond VIENNEAU	

CHAPITRE 2

Des injonctions internationales aux législations nationales et locales	39
par Serge RAMEL, Raymond VIENNEAU, Michelle PIERI et Pilar ARNAIZ	

DEUXIÈME PARTIE : DES PERSPECTIVES SUR LES RÔLES ET LES RESPONSABILITÉS DES ACTEURS

Introduction	53
par Hermann DUCHESNE	

CHAPITRE 3

La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire	57
par Stéphane THIBODEAU, Andréanne GÉLINAS PROULX, Lise-Anne ST-VINCENT, Martine LECLERC, Jean LABELLE et Serge RAMEL	

CHAPITRE 4

Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire	71
par Marco ALLENBACH, Corina BORRI-ANADON, Mireille LEBLANC, Mélanie PARÉ, Frédérique REBETZ et Philippe TREMBLAY	

CHAPITRE 5

Le point de vue des parents sur l'inclusion et l'intégration scolaires de leur enfant qui présente un trouble du développement	87
par Céline CHATENOUD, France BEAUREGARD, Nathalie TRÉPANIER et Tara FLANAGAN	

CHAPITRE 6

Le formateur en enseignement face aux défis de l'école inclusive : pistes de réflexion et d'action	103
par Mireille LEBLANC, Luc PRUD'HOMME, Angèle AU COIN, Marie-Hélène GUAY, Michele MAINARDI et Nicole FOREST	

TROISIÈME PARTIE : LES PRATIQUES INCLUSIVES

Introduction	119
par Patrick BONVIN	

CHAPITRE 7

La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous	123
par Luc PRUD'HOMME, Mélanie PARÉ, Mireille LEBLANC, Geneviève BERGERON, Rachel SERMIER DESSEMENTET et Isabelle NOËL	

CHAPITRE 8

La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous	139
par Nancy GAUDREAU, Marie-Pierre FORTIER, Geneviève BERGERON et Patrick BONVIN	

CONCLUSION	153
par Pierre-Luc FILLION, Geneviève BERGERON, Luc PRUD'HOMME et Juan Andrés TRAVER MARTI	

BIBLIOGRAPHIE	167
LES AUTEURS	211
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE	217
TABLE DES MATIÈRES	219

R E M E R C I E M E N T S

Nous tenons à remercier les différents partenaires ayant contribué à la réalisation de cet ouvrage francophone bien ancré dans une collaboration internationale : le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, le comité de direction de la Haute école pédagogique du Canton de Vaud (Suisse), le doyen de la recherche, le Département des sciences de l'éducation et le Bureau des relations internationales de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Canada), la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières, le Ministère de l'éducation et du développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (Canada) et le personnel de l'école alternative de la Tortue-des-Bois de la Commission scolaire de l'Énergie (Québec). Nous soulignons enfin notre grande appréciation du travail d'Odette Larouche et de Pierre-Luc Fillion pour la préparation du manuscrit.

P R É F A C E

Le droit à l'éducation est un pilier de l'édifice des droits humains et du développement durable. Malgré des progrès substantiels ces deux dernières décennies en matière d'accès à l'éducation, le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour Tous de 2015 publié par l'UNESCO montre qu'à travers le monde, 58 millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés et que près de 100 millions d'enfants n'achèvent pas le cycle du primaire.

Le monde est confronté à des défis majeurs qui, conjugués à des inégalités croissantes entre les pays et au sein des pays, risquent de freiner le progrès social et le développement global de l'être humain.

Pour répondre à ces défis, il est urgent de changer notre vision de l'éducation. Ce changement de vision trouve sa pleine expression dans les nouveaux Objectifs de développement durable adoptés par l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2015 et en particulier dans l'objectif 4 « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». L'atteinte de cet objectif exige une accélération des efforts dans la lutte contre toutes les formes d'exclusion et de marginalisation, ainsi que contre les disparités et les inégalités en matière d'accès, de participation et de résultats de l'apprentissage.

Les préoccupations au sujet de l'inclusion ont évolué, passant d'un combat au nom des enfants « ayant des besoins spéciaux » à un combat dont le défi concerne toutes les politiques et pratiques d'éducation qui excluent. L'éducation inclusive implique donc de réfléchir aux changements à apporter aux systèmes éducatifs pour qu'ils répondent à la diversité des apprenants,

diversité qui doit être considérée comme une ressource plutôt que comme un problème à résoudre. Cela requiert l'articulation d'un ensemble cohérent et articulé de politiques et de pratiques, telles que la formation des enseignants à répondre aux différents besoins des apprenants ; la création d'un curriculum inclusif qui porte sur le développement cognitif, affectif, social et créatif de l'apprenant ; l'adoption d'une pédagogie différenciée ; et la réforme des systèmes d'évaluation.

L'éducation inclusive n'est pas une fin en soi. Elle est l'assise d'un développement social, politique et économique inclusif. La priorité accordée à l'inclusion dans le nouvel agenda mondial de l'éducation ouvre des perspectives prometteuses qui devront se traduire en politiques et pratiques au bénéfice de chaque apprenant.

Soo HYANG CHOI
Directrice de la division pour l'inclusion,
la paix et le développement durable
UNESCO

LISTE DES ACRONYMES

CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CSE	Conseil supérieur de l'éducation (Québec, Canada)
CUA	Conception universelle de l'apprentissage (CAST, 2011)
EADSNE	<i>European Agency for Development in Special Needs Education</i>
EPT	Éducation pour tous
LISIS	Laboratoire international sur l'inclusion scolaire
MEDPE	Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (Canada)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec, Canada)
MENB	Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (Canada)
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (Canada)
MLF	Mouvement de libération des femmes
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMS	Organisation mondiale de la santé

ONU	Organisation des Nations Unies
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec (Canada)
RAI	Réponse à l'intervention (Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010)
SDN	Société des Nations
SESAF	Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation du Canton de Vaud (Suisse)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

I N T R O D U C T I O N

Luc PRUD'HOMME et Serge RAMEL

Différentes mutations sociétales entraînent une diversité accrue au sein des communautés contemporaines (Bouvier, 2012) et réclament le développement d'institutions plus inclusives (Mc Andrew, Potvin et Borri-Anadon, 2013). À cet égard, les systèmes scolaires sont en premier lieu concernés par la nature des finalités qu'ils poursuivent auprès de la jeunesse (Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996 ; Mc Andrew, Borri-Anadon, Larochelle-Audet et Potvin, 2013 ; Nussbaum, 1997 ; Prud'homme, Ramel et Vienneau, 2011). Dans ce contexte, l'inclusion scolaire a pour visée de contrecarrer les différents processus d'exclusion en cours à l'école et d'inscrire son projet dans une volonté affirmée d'éducation pour tous les élèves. Le mouvement inclusif, appuyé notamment par l'UNESCO (2005, 2009), reconnaît que la diversité dans un groupe est un élément incontournable à prendre en compte pour soutenir la réussite scolaire et sociale de chacun des apprenants (Tardif et Presseau, 2000). Celle-ci doit en effet lui être garantie indépendamment de son genre, sa nationalité, son origine ethnique et sociale, son niveau de performances scolaires, la présence de handicaps ou de difficultés d'apprentissage ou de ses expériences vécues (Booth et Ainscow, 2002 ; Mittler, 2005 ; Vienneau, 2010).

Le mouvement inclusif a pris son essor depuis la proclamation de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), où 92 pays et 25 organisations internationales se sont engagés pour la première fois à œuvrer pour le développement d'écoles plus inclusives (Ainscow et César, 2006 ; AuCoin, Goguen et Vienneau, 2011 ; Vislie, 2003). Vingt ans après cette déclaration, les injonctions politiques en faveur de l'inclusion scolaire ont été renforcées par les prises de position en ce sens de différents organismes internationaux (Conférence

des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie [CONFEMEN], 2014 ; *European Agency for Development in Special Needs Education* [EADSNE], 2011a, 2011b ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2007 ; UNESCO, 2005, 2008, 2009).

Alors que de plus en plus de systèmes scolaires inscrivent leur projet éducatif dans une visée inclusive, le besoin de clarifier tant le concept d'inclusion que les conditions et les moyens de sa mise en œuvre s'impose, ceci d'autant plus que certaines représentations de ce concept tendent à s'éloigner de son essence et de son but originel (Ainscow, 2013). Il est donc essentiel d'approfondir le sens et la portée sociale de l'inclusion scolaire qui se présente actuellement comme une alternative au modèle de l'intégration scolaire (système en cascade). Bien qu'apparu dans les années 1970, ce dernier est encore majoritaire dans de nombreux pays, et ce, même si son efficacité est remise en question lorsqu'il s'agit d'assurer la réussite de tous les élèves (Galand, 2009).

Une compréhension lacunaire du paradigme de l'éducation inclusive, plutôt que de soutenir l'évolution des services aux élèves vers plus de justice sociale et d'équité, pourrait au contraire amener à maintenir le statu quo sous la nouvelle étiquette de l'inclusion. Cette dernière serait ainsi devenue le concept de la « majorité », plutôt que d'inspirer un processus jamais abouti de transformation de l'école (Graham et Slee, 2008 ; Tisdall et Riddell, 2006). À la différence de mesures visant l'adaptation individuelle de quelques élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers à l'école (paradigme intégratif), il s'agit de viser la transformation de l'école pour lui permettre de répondre à la diversité des besoins éducatifs de tous les élèves (paradigme inclusif).

La visée inclusive implique des changements notables dans les systèmes scolaires et réclame d'importants apports scientifiques pour mieux saisir les enjeux qu'elle soulève et soutenir la communauté éducative et tous ses acteurs. Tel qu'en témoignent différents rapports nationaux sur l'état des besoins en éducation (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2010 ; Donnelly et Kyriazopoulou, 2014 ; Porter et AuCoin, 2012 ; UNESCO, 2015), force est de constater que le passage des intentions à l'action demeure un défi pour la plupart des pays. En effet, malgré les injonctions à inclure tous les élèves en s'appuyant sur des pratiques différenciées en classe pour répondre à leurs besoins, on observe que les pratiques effectives tiennent peu compte de la diversité des élèves (EADSNE, 2011a ; Forlin, 2010 ; Gaudreau *et al.*, 2008 ; Tomlinson *et al.*, 2003). La formation des enseignants présente par ailleurs toujours des lacunes importantes à cet égard (EADSNE, 2011a, 2011b ; Gillig, 2006 ; Valeo, 2008) et tant les politiques que les structures administratives contribuent trop souvent à l'exclusion de certains élèves (UNESCO, 2009).

C'est dans ce contexte que le présent ouvrage apporte une contribution au développement des savoirs et pratiques que réclament différents acteurs engagés dans une démarche d'édification d'une école inclusive. Chaque un de ses chapitres propose, pour reprendre l'expression de Fourez (1997), un « îlot de rationalité » autour de l'inclusion scolaire. Cet auteur décrit ce concept d'îlot de rationalité comme étant le « résultat d'un processus intellectuel » (p. 218) visant à élaborer une représentation commune d'une situation précise, pour ensuite pouvoir mieux en débattre. L'îlot de rationalité se définit comme une construction qui tisse des liens entre les principaux éléments à prendre en compte dans une situation complexe et qui inclut explicitement le projet ou le contexte qui lui confère son sens. Dans cette perspective, notre ouvrage collectif poursuit l'objectif d'explicitier la vision partagée de l'inclusion scolaire au sein de notre communauté scientifique et le projet contemporain de justice sociale et d'équité dans lequel cette vision est évoquée.

En effet, issus des travaux effectués au sein de différentes équipes de chercheurs formateurs du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS), les chapitres du présent ouvrage sont le fruit d'une réflexion partagée par des auteurs de cinq pays différents. Ce travail de collaboration internationale permet de transcender les différences culturelles, politiques et géographiques pour développer une vision rapprochée de l'inclusion scolaire et de sa mise en œuvre, même si celle-ci reste fortement contextualisée. Cette vision permet toutefois de dépasser les frontières et la compréhension des objets d'études qui s'y inscrivent en devient plus fine, car se référant à un cadre commun validé par l'apport de chercheurs formateurs de différents pays. Par l'entremise de textes fondamentaux, les auteurs présentent une synthèse de ce qui caractérise chacun des thèmes centraux associés à l'inclusion scolaire. Il s'agit d'apporter des clarifications sur le concept d'inclusion scolaire et ses fondements sociologiques et juridiques (partie 1), sur ses implications pour les acteurs concernés par son implantation (partie 2), ainsi que sur certaines pratiques essentielles pour passer des intentions à l'action (partie 3).

Dans un contexte où la référence à l'inclusion scolaire est de plus en plus courante au risque de perdre sa substance, cet ouvrage apporte une contribution importante au débat scientifique entourant ce concept, tout autant qu'il offre des repères significatifs aux acteurs concernés par l'éducation inclusive afin de guider le travail au quotidien. Cette publication vise également à soutenir les décideurs chargés de mettre en œuvre ces changements en établissant un état des lieux actuel de la question de l'inclusion scolaire.

1

LES FONDEMENTS DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Introduction

**Chapitre 1 Des fondements sociologiques de l'inclusion
scolaire aux injonctions internationales**

**Chapitre 2 Des injonctions internationales aux législations
nationales et locales**

Introduction

Raymond VIENNEAU

L'étude des fondements pose la question du « pourquoi », ou plus exactement de « ce qui donne à quelque chose son existence et/ou sa raison d'être, sa légitimité » (Russ, 2011, p. 234). Du latin *fundamentus*, correspondant en français aux termes de support ou de fondation, les fondements désignent donc « l'ensemble des éléments essentiels qui établissent une idée, une doctrine ou un projet » (Zarader, 2007, p. 230). À travers l'étude des fondements du projet d'une école et d'une éducation inclusives, on trouve donc « les raisons d'agir, à la fois les fins des acteurs du projet et les raisons qui le légitiment, et les moyens disponibles pour sa mise en œuvre » (p. 230).

Si on reprend les mots-clés de cette définition de Zarader (2007), on pourrait en déduire que les raisons d'agir qui animent les acteurs de ce projet inclusif correspondent en quelque sorte aux fondements philosophiques et moraux de l'inclusion scolaire. En ce qui concerne les fins ou finalités éducatives poursuivies par ces mêmes acteurs ainsi que les moyens disponibles pour sa mise en œuvre, ils s'appuient à la fois sur des fondements pédagogiques (méthodes, stratégies et techniques d'enseignement éprouvées qui favorisent l'apprentissage de tous) et sur des fondements de nature psychopédagogique (prise en compte des composantes psychologiques individuelles et psychosociales des groupes). Enfin, on pourrait avancer que les raisons qui légitiment ce projet puisent à la fois dans des fondements sociologiques et juridiques.

Les éclairages complémentaires de chacune de ces catégories de fondements sont d'autant plus nécessaires qu'on convient aujourd'hui que l'inclusion scolaire, tout comme son corollaire pédagogique l'éducation inclusive, sont des concepts polysémiques (Bélanger et Duchesne, 2010a) pouvant signifier « différentes choses pour les personnes qui en attendent différentes choses » (traduction libre de Fuchs et Fuchs, 1994, p. 299).

Les fondements philosophiques de l'inclusion contribuent plus particulièrement à nommer les valeurs et les croyances sur lesquelles s'appuie le projet d'école inclusive. Parmi les valeurs les plus souvent évoquées, citons celles de la diversité (voir Prud'homme, Ramel et Vienneau, 2011) et du respect des différences ainsi que de l'unicité de chaque apprenant

(Landry, 2002a). Parmi les autres valeurs phares de l'inclusion scolaire, mentionnons l'entraide, qui peut se conjuguer de bien des façons à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage : coopérer à la réalisation d'une tâche commune, collaborer en apportant sa contribution personnelle (quelle que soit cette contribution), ou tout simplement aider pour aider, par altruisme, par bienveillance pour autrui. Citons enfin la reconnaissance de l'altérité (la part de l'autre dans la construction de soi) et l'appartenance de tous à une même communauté d'apprentissage. À ce sujet, Peck (1993) rappelle qu'une communauté est « un groupe qui a appris à transcender ses différences individuelles » (p. 73), transcender ses différences ne signifiant pas essayer de les contourner, voire de les éliminer, mais plutôt de les intégrer dans la fibre même qui sert à tisser la communauté. L'auteur suggère d'ailleurs que « la pire ennemie de la communauté est l'exclusion » (p. 73).

En ce qui concerne les croyances les plus couramment citées qui animent les partisans d'une école inclusive pour tous, mentionnons :

- la croyance selon laquelle l'école et la classe ordinaires appartiennent à tous les élèves, sans exception (Stainback et Stainback, 1992) ;
- les mesures d'adaptation scolaire ou les techniques d'intervention issues de l'enseignement spécialisé ne devraient pas être associées à un lieu particulier dans l'école, mais plutôt à une manière d'aborder les différences (*special education is not a place*) (Hocutt, 1996) ;
- l'école inclusive est une école à l'intérieur de laquelle chaque élève trouve sa place, se sent valorisé et développe un sentiment d'appartenance (*where everybody belongs*) (Forest, 1987) ;
- l'école joue un rôle déterminant dans la construction d'une société inclusive ; si l'on désire une société inclusive, l'école se doit d'être inclusive (MacKay, 2006) ;
- les différences doivent être valorisées et même célébrées ; elles sont une source d'enrichissement pour toute communauté, y compris pour une communauté d'apprentissage (AuCoin et Vienneau, 2010).

C'est toutefois à deux chercheurs américains des premières heures en inclusion scolaire (Lipsky et Gardner, 1989) que revient le mérite d'avoir le mieux résumé les deux croyances fondamentales dont l'intégration scolaire fait prendre conscience et sur lesquelles repose aujourd'hui l'inclusion : 1) les élèves ayant des besoins particuliers sont davantage semblables aux autres enfants et aux autres jeunes qu'ils n'en sont différents, et 2) l'inclusion des élèves en difficulté dans la classe ordinaire enrichit l'éducation de tous les élèves.

À ces fondements philosophiques de l'inclusion scolaire, certains associent des fondements moraux découlant d'une position éthique

qui condamne l'exclusion sociale vécue par certains élèves. Ainsi, selon Stainback et Stainback (1990), « lorsqu'une seule personne, qui n'a enfreint aucune loi, se voit néanmoins exclue de l'école et de la vie communautaire, alors c'est l'ensemble de la société qui devient plus vulnérable » (cité dans Vienneau, 2002, p. 271). Pour d'autres, l'inclusion scolaire n'est pas une question qui relève de la science (de ses fondements scientifiques), c'est avant tout une question morale :

« La science ne peut pas donner de réponse absolue à la question de l'intégration scolaire. À l'époque de la Guerre civile américaine, Abraham Lincoln aurait-il dû exiger la preuve scientifique des bienfaits de l'abolition de l'esclavage ? Aurait-il dû consulter des experts, par exemple un sociologue, un économiste, un analyste politique ? Bien sûr que non... L'esclavage n'était pas et n'est pas davantage aujourd'hui une question qui doit être tranchée par la science. C'est une question morale. » (Biklen, 1985 : cité dans Vienneau, 2002, p. 271)

Malgré leur importance indéniable et leur contribution fondamentale à la vision qui anime l'école inclusive et qui lui fournit « sa raison d'être, sa légitimité » (Russ, 2011), on conviendra que ces fondements philosophiques et moraux ne sauraient suffire à eux seuls à établir les fondations nécessaires à un projet d'école inclusive. C'est ici qu'entrent tout d'abord en jeu les fondements sociologiques et juridiques de l'inclusion scolaire, objet principal du premier chapitre de cette partie de l'ouvrage. Mais il ne faudrait pas oublier la contribution des fondements pédagogiques et psychopédagogiques qui sous-tendent la transformation concrète des rôles et des pratiques dans le quotidien des écoles inclusives (voir parties 2 et 3 de l'ouvrage).

Après avoir présenté les principales bases sociologiques de l'inclusion scolaire (les mouvements en faveur des droits civiques, de la normalisation et de la remise en question de l'éducation spécialisée), les auteurs du premier chapitre y retracent la petite histoire de ses fondements juridiques à travers trois vagues successives d'injonctions internationales en faveur de l'intégration scolaire puis de l'inclusion scolaire. Une première vague, couvrant la période de 1914 à 1989, mettra de l'avant le droit à la scolarisation et à l'intégration sociale des élèves en situation de handicap. La deuxième vague, couvrant les années 1990, se concentrera sur l'égalité d'accès et le droit à une éducation offerte à l'intérieur d'un seul et même système d'éducation public. Enfin, suivra une troisième vague d'injonctions, couvrant les années de 2000 à aujourd'hui, dont les textes fourniront les principes directeurs de l'inclusion scolaire et appelleront à une transformation systémique de l'école. Les auteurs concluent ce chapitre en proposant une conception multidimensionnelle de l'inclusion scolaire, qui se réfère bien sûr à sa dimension fondatrice organisationnelle (le placement en

classe ordinaire de tous les élèves), mais à laquelle s'ajoutent trois autres perspectives découlant de la considération de ses diverses catégories de fondements : 1) une perspective sociale et citoyenne ; 2) une perspective pédagogique et psychopédagogique ; et 3) une perspective philosophique et morale.

Le second chapitre de cette partie constitue en quelque sorte le prolongement naturel du premier. Les auteurs démontrent comment s'effectue le passage, parfois difficile et souvent incomplet, entre les conventions et déclarations de principes internationales dont les pays sont signataires et les législations nationales et locales. Quatre exemples sont proposés pour illustrer ces liens entre les injonctions internationales, les chartes et lois nationales, d'une part, de même que les lois et politiques des juridictions scolaires locales, d'autre part. Le premier cas étudié est celui de l'Italie, considéré comme un des pays les plus avancés en matière d'inclusion scolaire et qui, à maints égards, ouvre le chemin de l'inclusion scolaire ; le deuxième exemple est celui de la province du Nouveau-Brunswick, reconnue comme pionnière au Canada en ce qui a trait au choix de l'inclusion ; le troisième exemple est celui de l'Espagne, un pays qui s'engage résolument sur le chemin vers l'inclusion ; enfin, le quatrième et dernier exemple est celui d'un pays qui hésite entre intégration et inclusion, soit le cas de la Suisse et, plus localement, du Canton de Vaud.

Chapitre 1

Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales

Serge RAMEL et Raymond VIENNEAU

INTRODUCTION

Les fondements de l'inclusion scolaire se classent en diverses catégories dont les fondements philosophiques et moraux, de même que pédagogiques et psychopédagogiques, brièvement discutés en introduction à cette section. Mais l'inclusion repose en plus sur des bases sociologiques qui prennent forme dans un mouvement de revendication des droits civiques et s'ancrent en particulier dans l'exigence formulée par les milieux associatifs de droits éducatifs pour les élèves en situation de handicap ou en très grande difficulté. Ces fondements sociologiques de l'inclusion scolaire s'objectivent notamment au travers d'un cadre juridique en trois paliers en fonction de trois grandes catégories de textes : (1) les déclarations et conventions internationales, (2) les chartes et lois nationales, et (3) les lois et politiques en matière de juridictions scolaires locales. Nous nous attachons dans ce chapitre à montrer comment ces injonctions ont évolué au cours des décennies et en quoi le premier palier de ce cadre juridique a contribué à la formation de nos représentations de l'éducation inclusive en se focalisant davantage sur les enfants en situation de handicap ou en très grande difficulté. Nous proposons ensuite une définition plus large de l'inclusion scolaire permettant de prendre en compte l'ensemble des enfants et des jeunes exclus de l'école ordinaire ou à risque de l'être.

1. LES BASES SOCIOLOGIQUES DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Les éléments essentiels des bases sociologiques actuelles de l'inclusion scolaire à travers le monde se révèlent en retraçant l'histoire de trois mouvements sociaux du siècle dernier, à savoir : (1) le mouvement en faveur des droits civiques, (2) le mouvement de la normalisation des conditions de vie des personnes en situation de handicap, et finalement (3) le mouvement de la remise en question de l'éducation spécialisée.

1.1 Le mouvement en faveur des droits civiques

Le combat pour l'égalité des chances en éducation s'inscrit dans le cadre plus large des mouvements des droits civiques qui aboutissent, par exemple aux États-Unis, aux *Civil Rights Acts* de 1964 et 1968, au *Voting Rights Act* de 1975 et au *Federal Rehabilitation Act* de 1973 (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001). Cet activisme social issu des années 1960 et 1970 a favorisé « une expression politique aux personnes handicapées et une base intellectuelle à leur identité de groupe » (Albrecht *et al.*, 2001, p. 47). Ainsi, ce mouvement plus large a permis l'émergence de revendications en faveur de personnes handicapées qui favoriseront à leur tour le développement de politiques inclusives pour tous les élèves. On peut aussi mentionner les mouvements de lutte pour l'égalité entre hommes et femmes incarnés aux États-Unis par le *Women's Lib* ou en France par le Mouvement de libération des femmes (MLF) à partir des années 1960.

Le mouvement en faveur de l'inclusion scolaire est donc porté par ces revendications qui s'opposent à ce que la participation sociale soit l'exclusivité de certaines catégories de personnes au détriment des autres. Certains parents et professionnels de l'éducation vont ainsi s'opposer à la ségrégation institutionnalisée des écoles et des classes spéciales en relevant que les droits civiques de certains élèves et de leurs familles ne sont pas respectés. Ils vont également contester, notamment par des poursuites judiciaires aux États-Unis, les placements en classe spéciale qui désavantagent les enfants plus lents dans leurs apprentissages tout en leur déniaient le droit à une diplomation.

1.2 Le mouvement de la normalisation

Le mouvement de la normalisation voit le jour en Scandinavie au début des années 1960. On attribue à Bengt Nirge l'articulation première du principe de normalisation qui sera enrichi dix ans plus tard par Wolfsenberger. Ce mouvement propose l'adoption d'un modèle de services

« basé sur les principes de la normalisation qui cherche à répondre au besoin alors criant d'améliorer les conditions de vie des personnes vivant avec un handicap intellectuel » (AuCoin, 2010, p. 69). Wolfensberger (1972) publie pour sa part son ouvrage le plus connu : *The principle of normalization in human services*. Il y préconise la normalisation des conditions de vie des personnes ayant une déficience intellectuelle, mais également l'établissement ou le maintien de comportements et de caractéristiques personnelles aussi culturellement normatifs que possible (Wolfensberger, 1972). Cette normalisation comportementale et psychologique des personnes sera par la suite remise en question, notamment par Pekarsky (1981). Celui-ci appelle à un changement de paradigme permettant aux personnes en situation de handicap « de vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptées en société » (AuCoin, 2010, p. 70).

1.3 Le mouvement de la remise en question de l'éducation spécialisée

Le mouvement de la remise en question de l'éducation spécialisée, initié en Europe du Nord, se répandra tant sur le continent européen qu'en Amérique du Nord et mènera à la fermeture de nombreuses institutions résidentielles (désinstitutionnalisation) et à l'intégration communautaire des personnes handicapées. Il prépare ainsi le terrain à une normalisation des conditions de scolarisation pour certaines de ces personnes auparavant privées de tout droit à l'éducation. Dunn (1968), pionnier du système d'éducation spécialisée aux États-Unis, publie dans la revue *Exceptional Children* un article qui rencontre un succès retentissant : *Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable ?* Dunn remet ainsi fondamentalement en question l'existence des classes spéciales en dénonçant leur inadéquation tant sur le plan éducatif que moral. Ce faisant, il interroge une croyance fondamentale à partir de laquelle ce système d'éducation spécialisée s'était érigé, à savoir « ségréguer pour maximiser l'efficacité du processus enseignement-apprentissage » (Vienneau, 2002, p. 9).

Comme le souligne Osgood (2005), cette critique du système d'éducation spécialisée met en lumière le phénomène de ségrégation sociale vécue par ces élèves étiquetés « déficients éducatibles » (*educable mentally retarded*), dont étaient notamment victimes de nombreux enfants et jeunes issus de milieux socialement défavorisés ou de groupes ethniques minoritaires.

2. LES VAGUES D'INJONCTIONS INTERNATIONALES EN FAVEUR DE L'INTÉGRATION ET DE L'INCLUSION SCOLAIRES

Les différents mouvements que nous venons de mentionner ont trouvé écho dans un ensemble de déclarations et de conventions internationales. Si celles-ci n'ont pas force de loi aux niveaux national et régional, elles constituent néanmoins un ensemble d'injonctions qui orientent les politiques des pays signataires. Ces textes de portée générale amènent ainsi en trois vagues successives la question de l'inclusion scolaire au centre des débats sur les systèmes éducatifs.

2.1 La première vague (1924 à 1989) : la scolarisation des élèves en situation de handicap

L'ancêtre de tous les textes relatifs aux droits de l'enfant est probablement la Déclaration des droits de l'enfant, dite Déclaration de Genève, promulguée par la Société des Nations (SDN) en septembre 1924. Ce texte peut être considéré comme « l'acte fondateur d'un droit international spécifique à l'enfance » (Calin, 2014). On y rappelle entre autres que « l'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur » (préambule), que « l'enfant doit être en mesure de se développer d'une façon normale » (art. 1) et que « l'enfant arriéré doit être encouragé » (*sic*, art. 2). Portant une attention à tous les enfants, ce texte est le premier à mettre un accent sur une catégorie particulièrement fragilisée. Elle se limite cependant au stéréotype de l'enfant « arriéré », d'autres handicaps ou difficultés n'étant pas pris en compte.

Il faudra 35 ans pour que l'Organisation des Nations Unies (ONU), héritière de la SDN, adopte une première version de sa *Déclaration des droits de l'enfant* (ONU, 1959). Découlant de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (ONU, 1948), elle consiste en un préambule suivi de dix principes. Elle sera suivie d'une seconde version, beaucoup plus élaborée, de 54 articles et intitulée *Convention internationale sur les droits de l'enfant* (ONU, 1989). Ce texte précise que les droits énoncés doivent être garantis par les états signataires « à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune », qu'il s'agisse « de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation » (art. 2). L'article 23 de la Convention traite spécifiquement des « enfants mentalement ou physiquement handicapés » et leur reconnaît le droit à « une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent

leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité » (art. 23.1). Il s'agit de favoriser leur « accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi », de manière « à assurer une intégration sociale aussi complète que possible » (art. 23.3). Bien que ces conventions expriment une préoccupation à l'endroit de tous les enfants et, notamment, de ceux dont les conditions de vie sont les plus difficiles, une attention particulière est prêtée aux enfants handicapés.

Parallèlement à ces avancées, un nouveau champ juridique se développe peu à peu : celui du droit des personnes handicapées. La *Déclaration des droits du déficient mental* (ONU, 1971) affirme ainsi le droit de ces personnes à un milieu et à des conditions de vie « aussi proches que possible de ceux de la vie normale » (art. 4). La *Déclaration des droits des personnes handicapées* (ONU, 1975) élargit quelques années plus tard son mandat à toutes les personnes dites handicapées (Calin, 2014). Il y est demandé que des mesures soient prises pour favoriser la plus large autonomie possible de la personne handicapée (art. 5) et la prise en compte de ses besoins particuliers « à tous les stades de la planification économique et sociale » (art. 8). Il s'agit également de lui reconnaître « les mêmes droits fondamentaux que ses concitoyens du même âge, ce qui implique de manière principale celui de jouir d'une vie décente, aussi normale et épanouie que possible » (art. 3).

L'Assemblée générale des Nations Unies adopte par la suite un *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées* (ONU, 1982) qui pose les objectifs d'égalité de traitement et de « participation pleine et entière des handicapés à la vie sociale et au développement » (p. 2). Il est notamment rappelé que les 10 % d'enfants handicapés devraient avoir « le même droit à l'enseignement que ceux qui ne le sont pas » (p. 18), et que « dans toute la mesure du possible, l'enseignement des personnes handicapées devrait se faire dans le cadre du système général d'enseignement ». La législation sur l'enseignement obligatoire devrait donc « s'appliquer aux enfants présentant des incapacités de tous types, y compris les plus graves » (p. 28). Les contours d'une école inclusive semblent donc se préciser, même si l'on reste encore dans un paradigme relevant davantage de l'intégration scolaire.

Cette première vague d'injonctions émanant de l'ONU se centre essentiellement sur la reconnaissance du droit à une intégration sociale pleine et entière des personnes handicapées, ainsi qu'à une éducation et à des soins spécialisés. Il s'agit en effet de réintégrer dans leur communauté des enfants et des jeunes qui en ont longtemps été exclus et de leur offrir l'éducation et les soins spécialisés requis. Dans cette même foulée, les années de 1950 à 1990 voient la mise en place, dans la plupart des pays

occidentaux, de divers systèmes d'éducation spécialisée afin de répondre à cette première préoccupation. Ces quatre décennies correspondent donc à une étape préalable à l'intégration, puis à l'inclusion scolaire, soit celle de l'intégration communautaire et de la reconnaissance de droits éducatifs à toutes les catégories d'élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (voir Csapo et Goguen, 1980, pour le Canada ; Payne et Patton, 1981, pour les États-Unis ; Bürli, Chancerel et Chassot, 1990, pour la Suisse ; Canevaro, 1999, pour l'Italie). Cependant, si les enfants en situation de handicap pourront profiter de systèmes d'éducation spécialisée pour, parfois, être enfin scolarisés, dans certains pays, une autre catégorie d'élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés sera progressivement orientée vers ces mêmes structures spécialisées (Gremion, 2012). Si ces dernières répondent à un impératif de scolarisation pour les uns, elles seront donc synonymes d'exclusion du système éducatif ordinaire pour les autres (Doudin, Lafortune, Pons et Moreau, 2009).

2.2 La deuxième vague (1990 à 1999) : l'intégration des élèves marginalisés

Si la première vague d'injonctions internationales cherchait à assurer aux élèves en situation de handicap une éducation et des soins spécialisés, la deuxième vague se préoccupe de tout enfant en marge du système éducatif. Nous constatons ainsi dès les années 1990 une alternance entre des textes de portée générale et d'autres portant plus particulièrement sur les enfants en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette alternance contribue à focaliser l'attention des acteurs de l'éducation sur cette catégorie particulière d'enfants, faisant de celle-ci un prototype de l'inclusion scolaire (Ramel, 2015a).

En 1990 est adoptée la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* (UNESCO, 1990). Ce texte met l'accent sur le droit à une éducation de base pour tous, y compris les millions d'enfants (majoritairement des filles) n'ayant pas accès à l'enseignement primaire et les centaines de millions d'adultes analphabètes à travers le monde. La Déclaration reconnaît également que « les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale » et qu'il est nécessaire « de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées » (art. 3.5). Cette déclaration poursuit donc une double mission : permettre à tous, enfants et adultes, d'avoir accès à une éducation et permettre que celle-ci se déroule dans un système non ségrégatif. Il s'agit ainsi d'un pas important en direction

d'une école se préoccupant de l'inclusion de tous les élèves, quelles que soient les causes de leur risque d'exclusion.

De la même manière qu'on avait reconnu quelques années plus tôt le bien-fondé d'une déclaration internationale propre aux droits des personnes handicapées (ONU, 1975), certaines organisations non gouvernementales militant en faveur des personnes handicapées¹ et appuyées par l'Italie et la Suède réclament à la fin des années 1980 une convention internationale à ce sujet, proposant des cibles précises à atteindre en termes d'égalité de traitement. C'est ainsi que sont édictées *Les Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées* (ONU, 1993) qui reconnaissent le principe selon lequel « il faut offrir aux enfants, aux jeunes gens et aux adultes handicapés, des chances égales en matière d'enseignement », les États devant « veiller à ce que l'éducation des personnes handicapées fasse partie intégrante du système d'enseignement » (Préambule de la Règle 6, Éducation). Il est de plus précisé que « c'est aux services d'enseignement général qu'il incombe d'assurer l'éducation des personnes handicapées dans un cadre intégré » (Règle 6, article 1).

Ces règles verront leur aboutissement dans la déclaration internationale la plus ambitieuse en matière d'inclusion scolaire pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux : la *Déclaration de Salamanque* et le *Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux* (UNESCO, 1994). Plus de 300 représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales adoptent ce texte qui affirme que :

« l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés (art. 3). »

Se référant explicitement à la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous* (UNESCO, 1990), la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994) définit de manière large les enfants à risque de marginalisation ou d'exclusion. Elle restreint cependant les domaines d'action prioritaires à « l'intégration des enfants et des jeunes présentant des besoins éducatifs spéciaux » (art. 52). Cette focalisation illustre l'alternance constatée entre des intentions générales (pour tous) et des prises

1. Notamment l'organisation *Inclusion Europe*, fondée en 1988, regroupant une quarantaine de pays européens (<http://www.inclusion-europe.org>).

de position (pour certains) portant sur la prise en compte de besoins éducatifs spéciaux.

La *Déclaration de Salamanque* marque une étape déterminante dans la reconnaissance internationale non pas uniquement du droit à une éducation intégrée, pouvant se limiter à une intégration physique dans l'école ordinaire (Vienneau, 2006), mais également du droit à une éducation inclusive, qui suppose une participation pleine et entière à la vie scolaire et sociale (Rousseau, 2010 ; Rousseau et Bélanger, 2004). L'article 2 de la *Déclaration* rappelle en effet que « les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité [des élèves] » (p. viii). Il est de plus précisé que « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un régime pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins » (p. viii). On y affirme aussi que « les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes » (p. ix). La *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994) propose ainsi « de travailler à la création d'écoles pour tous, c'est-à-dire d'établissements accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun » (p. iii). On y exhorte les pays signataires à œuvrer à « une réforme majeure des écoles ordinaires » (p. iv). Ce discours trouvera dès lors un écho dans la plupart des pays occidentaux et fera son chemin dans les politiques nationales.

Cette deuxième vague d'injonctions internationales nous permet de constater que le discours des instances internationales se concentre désormais sur l'égalité d'accès et le droit à une éducation offerte à l'intérieur d'un seul et même système d'éducation public. Les années 1990 voient l'émergence d'un nouveau paradigme d'éducation inclusive (intégration pédagogique inconditionnelle et universelle) qui se pose en alternative à l'intégration scolaire de quelques-uns (intégration physique, sociale ou pédagogique, à temps plus ou moins complet). Le terme « inclusion », qui apparaît pour la première fois officiellement dans la *Déclaration de Salamanque*, est associé principalement aux besoins spéciaux des enfants. La cause de ces derniers agit ainsi non seulement comme précurseur, mais également comme prototype de l'inclusion scolaire.

Table des matières

Sommaire	5
Remerciements	9
Préface	11
Liste des acronymes	13
Introduction	15
Partie 1. LES FONDEMENTS DE L'INCLUSION SCOLAIRE	19
Introduction	21
Chapitre 1. Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales	25
1. Les bases sociologiques de l'inclusion scolaire	26
1.1. <i>Le mouvement en faveur des droits civiques</i>	26
1.2. <i>Le mouvement de la normalisation</i>	26
1.3. <i>Le mouvement de la remise en question de l'éducation spécialisée</i>	27
2. Les vagues d'injonctions internationales en faveur de l'intégration et de l'inclusion scolaires	28
2.1. <i>La première vague (1924 à 1989) : la scolarisation des élèves en situation de handicap</i>	28
2.2. <i>La deuxième vague (1990 à 1999) : l'intégration des élèves marginalisés</i>	30
2.3. <i>La troisième vague (années 2000) : les principes directeurs pour l'inclusion scolaire</i>	33
3. Une conception multidimensionnelle de l'inclusion	35

Chapitre 2. Des injonctions internationales aux législations nationales et locales	39
1. Quand un pays ouvre le chemin de l'inclusion scolaire : l'exemple de l'Italie	40
2. Quand une province fait le choix de l'inclusion : l'exemple du Nouveau-Brunswick au Canada	42
3. Quand un pays prend le chemin vers l'inclusion : l'exemple de l'Espagne	45
4. Quand un pays hésite encore entre intégration et inclusion : l'exemple de la Suisse	47
 Partie 2. DES PERSPECTIVES SUR LES RÔLES ET LES RESPONSABILITÉS DES ACTEURS	 51
 Introduction	 53
 Chapitre 3. La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire	 57
1. Les styles de leadership préconisés pour favoriser l'inclusion scolaire	58
1.1. <i>Les styles de leadership selon le type d'élèves concernés par l'inclusion scolaire</i>	58
1.2. <i>Les caractéristiques récurrentes des styles de leadership</i>	60
1.2.1. <i>Les buts à atteindre</i>	60
1.2.2. <i>Les attitudes à démontrer</i>	61
1.2.3. <i>Les activités à entreprendre par la direction d'une école inclusive</i>	61
2. Les rôles et les pratiques de la direction d'école associés à l'inclusion scolaire	63
2.1. <i>La formation par rapport à l'inclusion scolaire</i>	64
2.2. <i>La promotion de l'inclusion scolaire</i>	65
2.3. <i>La mise en œuvre de pratiques inclusives</i>	66
2.4. <i>La régulation des actions</i>	67

Chapitre 4. Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire	71
1. La perspective inclusive sur les diverses modalités d'intervention	73
1.1. <i>La collaboration dans les diverses modalités d'intervention</i>	73
1.1.1. <i>La co-intervention</i>	74
1.1.2. <i>La consultation</i>	75
1.1.3. <i>Le co-enseignement</i>	76
1.2. <i>Au-delà du prescrit de la collaboration</i>	77
2. La collaboration comme qualité de relation	79
2.1. <i>Quelques éléments de définitions</i>	79
2.2. <i>Des critères aux processus</i>	80
2.3. <i>Le processus de négociation et de co-construction</i>	82
2.4. <i>L'inclusion : un apprentissage permanent</i>	83
Chapitre 5. Le point de vue des parents sur l'inclusion et l'intégration scolaires de leur enfant qui présente un trouble du développement	87
1. Les éléments théoriques	88
1.1. <i>Les particularités des élèves ayant un trouble du développement</i>	88
1.2. <i>Les difficultés d'instruire, qualifier et socialiser les élèves ayant un trouble du développement</i>	89
1.3. <i>La place des parents au cœur des transformations</i>	90
2. Une analyse des écrits sur le vécu des parents d'enfants ayant un trouble du développement	95
2.1. <i>Le niveau individuel : les caractéristiques de l'élève</i>	95
2.2. <i>Le niveau de l'enseignant et celui de la classe</i>	96
2.2.1. <i>Les attitudes, dispositions et compétences relationnelles des enseignants</i>	96
2.2.2. <i>L'enseignement et la vie dans la classe</i>	98
2.3. <i>Le niveau de l'école</i>	99
2.4. <i>Le niveau sociétal</i>	100

Chapitre 6. Le formateur en enseignement face aux défis de l'école inclusive : pistes de réflexion et d'action	103
1. Les défis de la formation à un enseignement ouvert à la diversité dans l'école inclusive	104
2. Le formateur en enseignement et son engagement à l'égard de la diversité et de l'école inclusive : des pistes de réflexion	106
2.1. <i>Le formateur en enseignement et son ouverture à la diversité des individus</i>	107
2.2. <i>Le formateur en enseignement et son ouverture à la diversité des présupposés pédagogiques</i>	108
2.3. <i>Le formateur et son engagement envers un idéal de réforme sociale</i>	111
3. La formation à l'inclusion : un travail collaboratif	113
Partie 3. LES PRATIQUES INCLUSIVES	117
Introduction	119
Chapitre 7. La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous	123
1. Une évolution conceptuelle particulièrement difficile	124
2. Notre thèse	127
3. Une perspective d'enseignement facilitant l'opérationnalisation de différentes connaissances issues de la recherche	129
3.1. <i>L'apport des connaissances sur l'effet enseignant</i>	129
3.2. <i>L'apport des connaissances sur la conception universelle de l'apprentissage (CUA)</i>	131
3.3. <i>L'apport des recherches sur le modèle « réponse à l'intervention »</i>	132
4. Des repères pour l'action	134

Chapitre 8. La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous	139
1. Le concept de gestion de classe	140
2. La gestion des ressources	142
3. L'établissement d'attentes claires	143
4. Le développement de relations positives	144
5. Le maintien de l'attention et l'engagement des élèves sur la tâche	146
6. La gestion de l'indiscipline	148
 Conclusion	
L'éducation à la citoyenneté démocratique : un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique	153
1. Les relations entre l'inclusion scolaire, l'éducation à la citoyenneté et la différenciation pédagogique	154
1.1. <i>Des points de convergence</i>	154
1.1.1. <i>Les valeurs démocratiques de justice et d'équité</i>	155
1.1.2. <i>La reconnaissance et la prise en compte de la diversité</i>	155
1.1.3. <i>La participation et l'apprentissage du vivre-ensemble</i>	156
1.2. <i>Des processus d'actualisation interdépendants</i>	156
1.2.1. <i>L'interdépendance entre l'éducation à la citoyenneté et l'inclusion scolaire</i>	157
1.2.2. <i>L'interdépendance entre l'éducation à la citoyenneté et la différenciation pédagogique</i>	157
1.3. <i>Une synthèse</i>	158
2. Différentes approches d'éducation à la citoyenneté	160
3. Des pistes d'action pour éduquer à la citoyenneté dans l'optique de favoriser l'édification d'une école pour tous	162
3.1. <i>Privilégier un mode de gestion de classe démocratique et participatif</i>	162
3.2. <i>Encourager la délibération et la coopération dans le groupe</i>	163
3.3. <i>Offrir des occasions permettant l'engagement dans la collectivité</i>	164

Bibliographie	167
Les auteurs	211
Liste des tableaux et figure	217

L'inclusion scolaire :

ses fondements,
ses acteurs
et ses pratiques

L'inclusion scolaire a pris son essor depuis la proclamation de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), où pas moins de 92 pays et 25 organisations internationales se sont engagés pour la première fois à œuvrer pour le développement d'écoles plus inclusives. Plus de vingt ans après cette déclaration, alors que le nombre de systèmes scolaires inscrivant leur projet éducatif dans une visée inclusive augmente, le besoin de clarifier tant le concept d'inclusion que les conditions et les moyens de sa mise en œuvre s'impose, et ce, d'autant plus que certaines représentations de ce concept tendent à s'éloigner de son essence et de son but originel.

Cet ouvrage rend compte des travaux effectués au sein du Laboratoire international de recherche sur l'inclusion scolaire (www.lisis.ca) et fournit une contribution attendue au sein de la communauté francophone. Il propose des textes fondamentaux dans lesquels les auteurs présentent une synthèse de ce qui caractérise chacun des thèmes centraux associés à l'édification de systèmes éducatifs plus inclusifs : les fondements (le pourquoi), les acteurs (le qui) et les pratiques (le comment).

Considérant que l'inclusion scolaire dépasse largement l'enceinte de l'école et s'inscrit fondamentalement comme un projet de société, cette publication est susceptible d'éclairer quiconque s'intéresse à l'éducation comme une voie incontournable dans la construction d'un monde empreint de plus grande justice sociale et d'équité.

Luc Prud'homme

Titulaire d'un doctorat en éducation, Luc Prud'homme est professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières au Canada. Il est membre fondateur et co-directeur du Laboratoire international de recherche sur l'inclusion scolaire (LISIS).

Hermann Duchesne

Titulaire d'un doctorat en psychologie, Hermann Duchesne est professeur émérite à l'Université de Saint-Boniface au Manitoba (Canada), il œuvre depuis plus de trente ans comme formateur et chercheur dans le domaine de l'éducation inclusive.

Patrick Bonvin

Titulaire d'un doctorat en psychologie, Patrick Bonvin est professeur à la Haute École pédagogique du canton de Vaud (Lausanne, Suisse) et chercheur au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS).

Raymond Vienneau

Éducateur spécialisé de formation, Raymond Vienneau possède un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Il est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton (Canada).

deboeck B
SUPÉRIEUR



ISBN 978-2-8073-0274-7
ISSN 0777-5245

www.deboecksuperieur.com