

Éditorial. La formation initiale au service de l'inclusion scolaire : où en sommes-nous aujourd'hui ?

Rola Koubeissy, *Université de Montréal*

Annie Malo, *Université de Montréal*

DOI : [10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1341](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1341)

La thématique de ce numéro de la revue *L'éducation en débats : analyse comparée* est : *La formation initiale au service de l'inclusion scolaire : où en sommes-nous aujourd'hui ?* Après avoir situé l'intérêt de sa problématique, nous présentons les cinq articles qui composent le numéro et soulignons leurs contributions à l'avancement des connaissances sur la question de la formation initiale des futur-es enseignant-es sous l'angle de l'inclusion scolaire.

1. INTÉRÊT DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION À L'INCLUSION SCOLAIRE

En 1994, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a tenu une conférence mondiale en Espagne portant sur les besoins éducatifs spéciaux qui a réuni 300 participant-es représentant 92 gouvernements et 25 organisations internationales. À son issue, la déclaration de Salamanque, du nom de la ville où a eu lieu la rencontre, a été ratifiée pour promouvoir l'approche intégratrice de l'éducation. Trente ans après la publication de cette déclaration et de ce cadre d'action, où en sont les actions éducatives offertes aux élèves à cet égard ? Il semble que la question de l'inclusion scolaire reste un défi auquel sont confrontés les systèmes éducatifs. En effet, on constate que d'importantes transformations des façons de penser et d'agir sont nécessaires pour s'inscrire dans une visée d'inclusion scolaire (Gardou, 2006).

Sur le plan conceptuel, le terme de l'inclusion a depuis évolué. Comme le titre de la conférence l'illustre, le terme « intégration » a d'abord été pensé en lien avec l'intégration des élèves ayant des besoins spéciaux, soit les élèves présentant un handicap ou des difficultés d'apprentissage. Aujourd'hui, l'inclusion est pensée dans une perspective plus large pour atteindre tous/tes les élèves dans les classes ordinaires, et ce, peu importe leurs caractéristiques individuelles, socioéconomiques et culturelles (Ainscow, 2005 ; Borri-Anadon, *et al.*, 2015 ; Farmer, *et al.*, 2021). La visée est de restructurer les politiques et les pratiques scolaires afin de soutenir la réussite de tous/tes, particulièrement les plus vulnérables à l'exclusion (Ainscow & Miles, 2008) et susceptibles de subir les « conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009,

p. 4). Le concept d'inclusion invite à tenir compte de la diversité en délaissant une culture de la standardisation (Gardou, 2006), de la normalisation et de la conformité.

Sur le plan des pratiques, il semble que la visée d'intégration, plutôt que celle d'inclusion, l'emporte encore majoritairement dans les écoles (Charrette & Borri-Anadon, 2022 ; Gremion & Ramel, 2017). La transition vers des pratiques scolaires flexibles et en permanence adaptées (Tremblay, 2020) est marquée par des incertitudes et des contradictions (Ainscow & Miles, 2008) et nécessite un processus continu d'évolution et de transformation (Ainscow & Miles, 2008 ; UNESCO, 2009) afin de se préoccuper de tous/tes les élèves et de favoriser leur participation. Le but ultime de ce processus continu est la recherche de façons satisfaisantes de répondre à la diversité présente au sein du groupe d'élèves (Ainscow, 2005), diversité considérée comme un stimulant riche qui favorise l'apprentissage (André, 2018). Cette transition met en jeu les différentes ressources institutionnelles et engage tous les acteurs et toutes les actrices scolaires, dont les enseignant-es (Borri-Anadon, *et al.*, 2015 ; Mainardi, 2015). Ces derniers/ères jouent toutefois un rôle central pour favoriser l'inclusion scolaire et développer un environnement d'apprentissage inclusif (Pit-ten Cate & Krischler, 2021). De ce fait, la mise en œuvre des conditions propices à l'inclusion scolaire semble être une compétence de plus en plus attendue chez les enseignant-es (Escalié & Legrain, 2020) qui doivent être préparé-es et prêt-es à contribuer à ce changement (Troncin, 2011).

Afin de soutenir ce changement de perspective et de pratiques, la formation des enseignant-es est une voie toute désignée (Jacobs, 2018 ; Noël, 2015 ; Tremblay, 2020 ; Troncin, 2011). Pourtant, dans plusieurs contextes, les enseignant-es, actuel/les et futur-es, jugent ne pas être suffisamment outillé-es pour mettre en place des pratiques inclusives satisfaisantes (Desombre & Chateignier, 2023 ; Escalié & Legrain, 2020 ; Issaieva & Scipion, 2020 ; Kohout-Diaz, 2017 ; Ramel, 2015 ; Tremblay, 2020). Par exemple, elles/ils se disent peu sensibilisé-es aux différents dispositifs qu'elles/ils sont susceptibles d'utiliser pour favoriser l'inclusion scolaire (Escalié & Legrain, 2020) et mentionnent le peu de place accordée aux pratiques inclusives dans leur formation (Troncin, 2011). Ainsi, trente ans après la déclaration de Salamanque, nous nous demandons : comment former davantage à l'inclusion scolaire dès la formation initiale ? Dans la perspective où on reconnaît les futur-es enseignant-es comme des acteurs/trices compétent-es inscrit-es dans un processus d'apprentissage, c'est-à-dire de transformation de leurs façons de comprendre et d'agir (Malo, 2008 ; 2010), comment les sensibiliser aux enjeux de l'inclusion et soutenir le développement de leurs compétences à cet égard ? Ce numéro se veut un espace pour pousser la réflexion sur la formation initiale et le développement des pratiques inclusives en milieu scolaire.

2. PRÉSENTATION DES ARTICLES COMPOSANT LE NUMÉRO THÉMATIQUE

Ce numéro est composé de cinq articles qui abordent la question de la formation de la population étudiante à l'inclusion scolaire dans le cadre de programmes de formation qualifiante. Ils présentent des recherches tant sur les pratiques que sur les conceptions d'étudiant-es en formation en enseignement de la Suisse et du Québec, et proposent des retombées concrètes à ce sujet.

Le numéro thématique s'ouvre sur l'article de Marie Jacobs et César Gfeller intitulé *Développer des compétences professionnelles à visée inclusive par l'accompagnement des étudiant-es dans la mise en œuvre d'un projet en lien avec les compétences psychosociales en classe de stage*. Les signataires de l'article ont mis en place un dispositif dans une formation initiale du canton de Vaud en Suisse afin de développer les compétences professionnelles des étudiant-es stagiaires en matière d'inclusion scolaire. Trois angles de discussion sont mis en évidence en fonction des différents contextes de formation : à l'université, un enseignement explicite des compétences psychosociales pour favoriser l'inclusion des élèves et la cohésion de groupe ; dans les deux milieux, universitaire et scolaire, la rencontre de plusieurs obstacles pour pouvoir exercer son rôle d'enseignant-e ; dans le milieu scolaire, l'accompagnement durant la formation et à l'entrée dans le métier afin de soutenir la mise en œuvre de compétences professionnelles à visée inclusive.

Le deuxième article écrit par Rola Koubeissy et Annie Malo est intitulé *Un stage d'intervention pédagogique sous l'angle des approches inclusives : évolution des pratiques et des perceptions des stagiaires*. Dans le même sens que l'article précédent, mais situé au Québec dans le cadre d'un programme de maîtrise qualifiante, l'article décrit l'évolution des pratiques inclusives et des perceptions de deux étudiantes stagiaires tout au long d'un stage de 35 jours centré sur l'intervention pédagogique au primaire. L'analyse du matériau de recherche documente leur évolution à travers trois phases (avant, pendant et après l'expérience du stage). On constate, d'une part, un élargissement des domaines de leurs pratiques inclusives, comme par exemple le domaine du soutien pédagogique, et, d'autre part, l'évolution de leurs perceptions au sujet des pratiques inclusives suivant les deux perspectives de l'inclusion : l'une engage et fait participer tous/tes les élèves, tandis que l'autre privilégie des pratiques orientées vers les élèves ayant des besoins particuliers.

Le troisième article porte le titre : *L'expérience de facilitation à la différenciation pédagogique en formation initiale : quels apports pour l'inclusion scolaire ?* Ses auteurs, François Gremion, Pascal Carron, Jean-Steve Meia et David Zappella rapportent, eux aussi, un dispositif innovant d'une Haute école pédagogique de Suisse expérimenté afin de faciliter, en formation initiale et en formation continue en enseignement secondaire, l'appropriation de stratégies d'enseignement associées à la différenciation pédagogique. L'analyse mixte d'entretiens menés avec les participant-es en guise de bilan de la démarche vécue montre des résultats

en lien avec une certaine diversification de l'enseignement, tout en demeurant relativement loin de l'idéal inclusif promu par la littérature dans le domaine.

Dans le quatrième article, les auteures, Marie-Ève Boisvert et Andréa Lavigne, partagent les pistes de formation inspirées de démarches méthodologiques utilisées dans le cadre de deux recherches ethnographiques menées avec des élèves autistes dans les contextes préscolaire et secondaire québécois. Elles nous invitent à réfléchir à la place accordée à la voix des élèves dans la formation initiale en enseignement, et plus largement à la considération de leur point de vue à l'école. Les deux principales pistes identifiées correspondent à renoncer à une logique de comparaison à la norme et à miser sur les capacités des élèves. La diversité des moyens d'expression utilisés par les élèves et de la teneur de leurs points conduit également à reconsidérer le recours aux interventions uniformes pour intervenir auprès des élèves.

Le cinquième article écrit par Myriam Radhouane et Abdeljalil Akkari est intitulé *Élèves d'hier, étudiant-es d'aujourd'hui, et enseignant-es de demain : quels rapports les étudiant-es en formation en enseignement primaire entretiennent-elles/ils avec les enjeux de diversité culturelle ?* La recherche menée auprès de futur-es enseignant-es genevois-es en Suisse vise à identifier leurs expériences en matière de prise en compte de la diversité culturelle. Les chercheur-es s'appuient sur deux postulats : connaître les expériences de prise en compte de l'altérité vécues par les futur-es enseignant-es permettrait d'adapter les formations à leurs préconceptions ; exploiter les biographies culturelles de ces futur-es enseignant-es, notamment celles et ceux issu-es de la diversité culturelle comme ressources pour la formation initiale. Toutefois, les résultats conduisent à conclure que pour devenir des ressources, ces expériences nécessitent d'être problématisées.

En conclusion, les articles de ce numéro thématique nous montrent quelques avancées en ce qui concerne l'actuel et le futur de la formation à l'inclusion scolaire chez les futur-es enseignant-es. Trente ans après la déclaration de Salamanque, quelques progrès sont notés, mais les défis demeurent nombreux. À l'heure où, comme au Québec, plusieurs programmes de formation à l'enseignement sont marqués par des réformes (Ministère de l'Éducation, 2020), le contexte est propice pour réfléchir aux dispositifs et aux pratiques d'accompagnement nécessaires pour former la relève enseignante à considérer la diversité en tant que richesse, pour favoriser l'apprentissage de tous/tes les élèves, incluant les plus vulnérables à l'exclusion, et aux bénéfiques de la société dans son ensemble.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous: prochaine étape ? *Perspectives*, 38(1), 20-47.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_fre
- André, A. (2018). *L'inclusion pour changer l'école : la diversité en contexte scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M., & Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion : une pédagogie de la diversité. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., pp. 49-63). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Charrette, J., & Borri-Anadon, C. (2022). Intégration et inclusion : interconnexions et oppositions dans deux domaines éducatifs au Québec. *Periferia*, 14(2), 62-88.
<http://dx.doi.org/10.12957/periferia.2022.65376>
- Desombre, C., & Chateignier, C. (2023). Des pratiques pédagogiques en contexte : l'exemple de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. In P. Bourdier, & S. Pesce (Eds.), *Les pratiques d'enseignement et de formation à l'épreuve des contextes : questions épistémologiques et méthodologiques* (pp. 155-173). Paris : Téraèdre.
- Escalié, G., & Legrain, P. (2020). Coopérer pour apprendre : un levier pour construire une école inclusive ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2(65), 75-85.
<https://doi.org/10.3917/spir.652.0075>
- Farmer, D., Connelly, C., & Greenblatt, M. (2021). Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la « voix » de l'élève. *Recherches en éducation*, (44), 72-85. <https://doi.org/10.4000/ree.3360>
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 4(22), 91-98. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0091>
- Gremion, L., & Ramel, S. (2017). Avant-propos. In L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci, & J.-C. Kalubi (Eds.), *Vers une école inclusive : regards croisés sur les défis actuels* (pp. vii-xi). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Issaieva, É., & Scipion, R. (2020). Face à l'inclusion scolaire : conceptions et pratiques des enseignants en Guadeloupe. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), 69-95.
<https://doi.org/10.3917/spir.651.0069>
- Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des enseignants. *Recherche et formation*, 3(89), 57-69. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4423>
- Kohout-Diaz, M. (2017). Incertitudes de l'éducation inclusive : obstacles ou moteurs pour la formation des enseignants ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2(60), 71-87.
<https://doi.org/10.3917/spir.060.0071>
- Mainardi, M. (2015). La formation à l'intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive. In J.-C. Kalubi, & L. Gremion (Eds.), *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (pp. 49-63). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa

- Molina, & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103-124). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en stage en contexte d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95.
http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-078_MALO.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.
<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentielcompetencesprofessionnellesprofessionenseignante.pdf>
- Noël, I. (2015). Prise en charge d'enfants présentant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire : quel regard le jeune enseignant porte-t-il sur sa formation dès l'insertion professionnelle ? In J.-C. Kalubi, & L. Gremion (Eds.), *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (pp. 245-260). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et Ministère de l'éducation et des sciences (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Salamanque : UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Pit-ten Cate, I. M., & Krischler, M. (2021). Influence des modules de formation initiale et continue sur les compétences perçues et l'attitude des enseignant(e)s vis-à-vis de l'éducation inclusive. In C. Schiltz, & C. Rosa, *Rapport sur l'éducation nationale : 2021* (pp. 80-81). Luxembourg : Université du Luxembourg. <https://doi.org/10.48746/bb2021lu-fr-11>
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 22-28.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/1267>
- Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation des enseignants au Canada. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), 87-102. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0087>
- Troncin, T. (2011). Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au cœur de la formation des enseignants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (55), 123-132. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0123>

Open Access Publications - Bibliothèque de l'Université de Genève
Creative Commons Licence 4.0

