

# Conceptions, pratiques et formations inclusives dans l'espace francophone (France, Suisse, Belgique, Québec)

Présentation du dossier

Isabelle NÉDÉLEC-TROHEL  
Université de Picardie

Line NUMA-BOCAGE  
Université de Cergy-Pontoise

Jean-Claude KALUBI  
Université de Sherbrooke, Québec

**D**E façon générale, la préoccupation relative aux pratiques inclusives et aux besoins de formation pour les soutenir est actuelle. Des pratiques d'aide et des dynamiques collaboratives se déploient, à l'école et dans divers établissements, en appui sur les textes officiels en vigueur. Elles mettent en scène plusieurs acteurs de la sphère éducative concernés par le projet de l'élève présentant un handicap ou des difficultés ancrées. Une des réponses du système éducatif à de tels enjeux consiste à tenter de lever les obstacles relatifs à ces situations, comme par exemple, questionner et étoffer les pratiques d'enseignement-apprentissage, renforcer les pratiques professionnelles et conjuguer les compétences des professionnels de divers secteurs.

Mais cela n'est pas suffisant car, compte tenu de la complexité des situations des élèves handicapés ou en difficulté, on ne connaît pas de solutions clés en main pour inclure et adapter. Dans la classe le professeur ne peut endosser seul la responsabilité de l'inclusion et de l'adaptation de l'enseignement. Les contextes culturels dans lesquels les acteurs évoluent sont à prendre en compte. Dans ce dossier nous nous appuyons sur les travaux de chercheurs de France, Suisse, Belgique et Québec, réunis pour communiquer autour de cette thématique à l'occasion du congrès ACFAS à Montréal, les 14 et 15 mai 2014 : comment penser l'école pour tous aujourd'hui en termes d'environnements inclusifs ?

L'école d'aujourd'hui cristallise l'idée démocratique et ambitieuse d'offrir à chaque enfant l'accès à l'éducation, aux savoirs et connaissances pour une vie potentiellement bonne. L'école dite ségrégative perd du terrain en vertu des injonctions ministérielles et des préconisations institutionnelles pour laisser place à l'école inclusive qui vise l'éducation du plus grand nombre à l'école ordinaire. On le voit à travers différents textes officiels, la mise en œuvre de dispositifs institutionnels découlant de ces différents écrits et aussi d'initiatives locales ou dispositifs spécifiques d'aide élaborés et mis en œuvre par les équipes au sein des écoles ou établissements. En retour, des parents, des élèves, des professeurs, des accompagnants et acteurs du monde éducatif portent l'idée que la classe ordinaire constitue le lieu de référence des savoirs et de la culture commune attendus. Ainsi, entre école intégrative et école inclusive nous voyons se développer des conceptions différentes selon les pays. Au fil des articles composant ce dossier, nous découvrons à travers les discours des différents auteurs, des environnements inclusifs en nous immergeant dans des univers éducatifs situés et contextualisés en Europe (Belgique, Suisse et France) et en Amérique du Nord (Québec).

La première partie, composée de quatre articles, concerne une évolution des dénominations et des significations dans le champ de l'inclusion scolaire avec une approche socio-historique et philosophique.

Tout d'abord, **Jean-Michel Perez** (France) nous invite à l'analyse de la notion d'inclusion à partir d'une typologie de textes fonctionnels, de l'international au système éducatif français. Il nous sensibilise aux débats de normes à propos du rapport de l'école et du handicap au cours des récentes décennies. L'accès à tout pour tous et l'idée de l'école ordinaire comme seul lieu de scolarisation amènent l'auteur à questionner des conditions d'accessibilité aux savoirs dans le cadre de l'école et à en interroger les conditions. En complément de cette conception, **Sabine Khan** (Belgique) nous invite à penser l'école inclusive dans la prise en compte de l'individu dans sa différence. Elle rappelle que ce dernier est identifié à l'école en fonction de ce qui le distingue de la norme et en insistant sur le fait que ce qui est hors norme est dévalorisé dans notre société au regard d'une « *production scolaire normale* » attendue. La question de l'école pour tous est bien là, il s'agit d'amener les professeurs à faire accéder les élèves aux savoirs visés et non pas seulement de réaliser la tâche donnée. En effet, la puissance d'agir<sup>1</sup> que confère la dévolution de la tâche à l'élève ne constitue pas un allant de soi. Des transformations s'opèrent, évoquées par **Philippe Tremblay** (Québec, Canada) en appui sur des illustrations aux échelles canadienne et internationale, puis par **Catherine Dorison** (France) sur des politiques éducatives françaises. À travers une analyse de transformations opérées au cœur des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques, Philippe Tremblay mentionne des évolutions relatives à l'école inclusive. Ces dispositifs adressés à tous ont pour vocation de gérer les différences au sein de l'institution. Pour y accéder, il livre une catégorisation de ces dispositifs scolaires sous forme

---

1. Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. In G. Sensevy et A. Mercier. *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

de composantes qui orientent le regard du lecteur et ouvrent à la comparaison. Catherine Dorison s'intéresse aux évolutions de la scolarisation dans un type de dispositif, les établissements spécialisés, en France au cours de la période 1975-2009. L'auteur considère l'évolution des publics accueillis puis celle de l'offre de scolarisation adressée aux enfants et adolescents en situation de handicap. Elle vient questionner la place de l'enseignement scolaire et montre l'impact de la loi de 2005, notamment par la création d'unités d'enseignement dans les établissements avec un projet pédagogique rédigé et intégré.

La deuxième partie de ce dossier comprend cinq articles qui illustrent des pratiques professionnelles en France, en Belgique et au Québec dans le cadre de l'école inclusive. Elle a pour objet de mettre au jour, de comprendre et de comparer des mises en œuvre de pratiques collaboratives ou d'actions pour l'accompagnement des professionnels.

**Christine Berzin** (France) questionne tout d'abord les évolutions au plan professionnel, dix ans après la promulgation de la loi 2005<sup>2</sup> en France, au moyen d'une enquête par questionnaire auprès de différents acteurs notamment des référents à la scolarisation et des parents d'élèves en situation de handicap. Globalement sont pistées dans cette enquête, les connaissances des attendus de cette loi par les acteurs, leurs représentations du handicap et sa prise en compte<sup>3</sup>. Et, de façon plus précise, sont posées la question du partenariat et celle des modalités de collaboration au sein des établissements de référence. Pour affiner ce questionnement, **Isabelle Nédélec-Trohel** (France) analyse, dans le cadre de la même recherche, la mise en œuvre au sein d'un collège de ville d'un dispositif inclusif de type collaboratif spécifique mis en œuvre en classe de géographie en 4<sup>e</sup>. Un professeur spécialisé co-intervient de façon ponctuelle avec un professeur ordinaire pour favoriser chez des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives l'endossement d'une place d'élève à part entière en classe ordinaire. La production du savoir en jeu se révèle ici partagée entre les deux systèmes, l'un *principal*, la classe et le second *auxiliaire*, constitué par l'Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis). Et, c'est dans ce contexte précis que **Philippe Tremblay** pose la question des pratiques de coenseignement en appui sur une recherche effectuée dans la communauté française de Belgique. L'auteur questionne à cette occasion la répartition des rôles des enseignants ordinaires et des orthopédagogues (professeurs spécialisés) en situation de coenseignement dans la classe ordinaire en contexte inclusif. Il observe un rééquilibrage et un partage souple et progressif des rôles, avec notamment des orthopédagogues plus présents sur les tâches d'enseignement. En conséquence, ces deux derniers articles mentionnent l'importance du travail conjoint, non improvisé, entre professeurs ordinaire et spécialisé. Le second endosse en France un rôle non réellement défini d'enseignant ressource. À travers l'article de **Nancy Granger** et de **France Dubé** (Québec) nous prenons connaissance de la manière dont ce

---

2. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

3. Projet de recherche « Accueil scolarisation formation élèves en situation de handicap ».

rôle peut se déployer dans le cadre de l'école inclusive. Les auteures décrivent la fonction d'enseignant-ressource au Québec qui soutient les élèves dans leurs apprentissages notamment les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et accompagne les enseignants. Elle nous fait part d'un dispositif de recherche-action formation dont elle analyse des effets et qui porte l'ambition de cadrer la fonction d'enseignant-ressource. Trois sphères d'action sont ainsi définies à partir des pratiques de co-construction et de co-analyse de sens des situations travaillées par les enseignants-ressources participants. En complément de ce rôle d'enseignant-ressource, **Serge Thomazet** et **Corinne Mérini** (France) attirent notre attention sur la construction d'un espace d'inter-métiers en appui sur l'activité collective instituée nécessairement dans le projet de l'école inclusive. Chez l'enseignant spécialisé, cet espace est pensé comme lieu de développement des complémentarités qui répondront aux besoins des élèves. Les auteurs attribuent à ce professionnel une mission d'éclairant de la situation de l'élève à besoins particuliers.

La troisième et dernière partie de ce dossier, composée de cinq articles, interroge au plan des apprentissages deux types de besoins spécifiques des élèves, elle nous confronte aux rôles des enseignants spécialisés dans le difficile apprentissage des mathématiques et, enfin, nous ouvre un univers peu connu, celui des dispositifs hors classe.

Tout d'abord, deux auteures, **Nathalie Lewi-Dumont** (France) et **Claire Touchet** (France) nous alertent sur la situation des élèves présentant un handicap particulier relativement peu connu des professeurs. Nathalie Lewi-Dumont évoque les élèves déficients visuels, peu inclus en classes ordinaires et souligne les rares formations à disposition des professeurs susceptibles de les accueillir. Selon l'auteure, une bonne adaptation scolaire et sociale de ces élèves réclame par exemple un accès favorisé à l'écrit et à l'image. Elle souligne le rôle crucial de l'enseignant spécialisé pour favoriser les conditions de l'inclusion de ces élèves et montre aussi l'importance de l'accès à une formation spécifique des enseignants ordinaires et des accompagnants pour mettre en œuvre un enseignement cohérent et adapté. Claire Touchet étudie finement les capacités d'apprentissage et les besoins spécifiques d'élèves handicapés porteurs du syndrome de Williams en prenant appui sur des comparaisons entre des élèves porteurs de ce handicap et des élèves ordinaires. L'objectif de l'étude est de sensibiliser les professionnels accueillant ces élèves à une meilleure prise en compte des capacités cognitives et sociales de ces derniers par le biais d'un livret d'informations. Puis, nous faisons glisser la focale sur les besoins particuliers d'élèves en situation de handicap en mathématiques en prenant appui sur les articles de quatre auteures, **Line Numa-Bocage** (France) et **Magali Bieri** (Suisse Romande), à partir d'une étude de cas, et **Jacinthe Giroux** et **Anik Ste-Marie** (Québec) concernant une action d'accompagnement d'orthopédagogues en mathématiques. Une évolution des pratiques est ici abordée. Line Numa-Bocage et Magali Bieri étudient l'apprentissage de stratégies de dénombrement par des élèves présentant un handicap dans une situation de jeu pour apprendre, mise en œuvre par une enseignante, en classe spécialisée en Suisse romande. Les deux auteures soulignent le rôle d'étayage dynamique du professeur *in situ* et sa propension à placer

les élèves dans des conditions favorisant les apprentissages. L'observation de l'activité de l'enseignante s'inscrit dans une perspective de développement professionnel aux plans de l'efficacité des actions de tutelle et médiations expertes. Jacinthe Giroux et Anik Ste-Marie, soulignent chez les orthopédagogues des pratiques plus rares en mathématiques et peu fondées sur une « *analyse didactique des savoirs mathématiques en jeu* ». Ce phénomène est également perceptible en France. L'auteur donne à voir un projet de partenariat entre des chercheurs et des praticiens (conseillers pédagogiques et orthopédagogues) portant notamment sur l'évaluation des connaissances mathématiques d'élèves identifiés en difficulté d'apprentissage et sur l'analyse de tâches. La collaboration mise en œuvre a pour effet une évolution du rôle de l'orthopédagogue, notamment une intervention sur les situations pour favoriser l'apprentissage et non plus seulement sur la modification des connaissances des élèves. Pour clore ce dossier, **Cédric Aït-Ali** (France) nous offre un espace de réflexion dans un environnement autre que la configuration classique de la classe, au cœur de dispositifs hors classe adressés aux élèves identifiés comme décrocheurs dans l'enseignement agricole français. Il s'agit, dans une démarche inclusive, de réengager dans les apprentissages des élèves qui éprouvent des difficultés à apprendre. L'auteur procède à une catégorisation de dispositifs effectifs puis en analyse l'efficacité, notamment il cible le sentiment d'appartenance à l'établissement et le sentiment de soutien de la part des enseignants. Il observe ainsi que l'entrée des élèves dans des dispositifs hors classe constitue « *un indicateur pertinent pour la communauté éducative* ». Il pointe l'intérêt de la mise au jour des compétences potentielles que les élèves construisent au sein de ces dispositifs particuliers.

La prise en compte de ces divers environnements inclusifs évoqués au fil des articles présentés ouvre des perspectives à approfondir et à élargir dans le cadre de la formation, de l'enseignement et l'apprentissage et de la recherche en sciences de l'éducation.



# Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes?

Soutien social - Modèle d'intervention

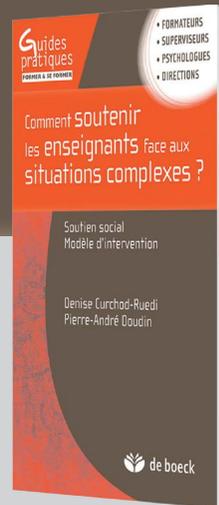
Comment comprendre que certains enseignants se montrent désabusés et peu conscients de leur impact sur l'avenir de leurs élèves? Comment favoriser chez les enseignants des interactions éthiques afin de permettre l'évolution des élèves? En d'autres termes, quels sont les facteurs de protection de nature interactionnelle pour la santé des élèves et des enseignants? Quelles sont les modalités permettant au mieux le soutien de l'enseignant et donc la protection des élèves?

Cet ouvrage aborde ces différentes questions en s'appuyant sur les résultats de recherche les plus récents et selon une approche de psychologie clinique. De nombreux exemples de situations rencontrées dans le milieu scolaire illustrent les notions abordées. Les micros événements itératifs qui ponctuent le quotidien de l'enseignant sont considérés comme déterminants dans son rapport au monde professionnel, dans ses représentations et ses capacités à faire face à des situations complexes dans la continuité.

Cet ouvrage examine donc comment les nombreuses ressources mises à disposition des enseignants pour les soutenir peuvent être optimisées. Ce guide présente également un modèle de supervision et s'adresse aux professionnels qui accompagnent les enseignants: formateurs, membres d'une équipe de direction, inspecteurs, infirmières scolaires, superviseurs, médiateurs, psychologues en milieu scolaire.

9782804191146 • 216 pages • 20 €

 de boeck supérieur



## INFOS ET COMMANDES

- Chez votre librairie
  - Sur notre site [www.deboecksuperieur.com](http://www.deboecksuperieur.com)
  - Auprès de notre service clientèle : [commande@deboeckdiffusion.com](mailto:commande@deboeckdiffusion.com)
- Aucune commande n'est acceptée par téléphone

Nos délégués pédagogiques sont à votre disposition :

- Enseignement supérieur et universitaire :

BELGIQUE

Éric Van der Auwera • [eric.vanderauwera@deboeck.be](mailto:eric.vanderauwera@deboeck.be)

FRANCE

Sébastien Llech • [sebastien.llech@deboeck.com](mailto:sebastien.llech@deboeck.com)

AUTRES PAYS

Malika Cherigui • [malika.cherigui@deboeck.com](mailto:malika.cherigui@deboeck.com)

En librairie et sur [www.deboecksuperieur.com](http://www.deboecksuperieur.com)