



Le concept d'inclusion et ses défis

Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École.

RÉSUMÉ

Cet article, après un rappel de certains repères historiques et conceptuels, développe une argumentation suivant laquelle un certain nombre d'idées, de dilemmes et de figures sont aujourd'hui profondément remis en cause par l'école inclusive. Quelques principes étayés par les résultats de la recherche sont énoncés en vue de favoriser la mise en place de dynamiques réellement inclusives. Des pistes sont ensuite proposées pour penser autrement l'École de demain et ouvrir quelques-uns des chantiers prioritaires dans deux dimensions, celle de la recherche en éducation et de la formation des enseignants.

Liliane **PELLETIER**
Maîtresse de conférences,
Université de la Réunion,
ICARE

MOTS CLÉS :

école inclusive, pratiques inclusives, formation des enseignants

PROPOS LIMINAIRES

Ce texte propose de réfléchir aux conditions d'une école inclusive qui s'appliquerait à la mise en œuvre tangible des principes affichés dans la loi de 2005, à des pratiques, des actions et des projets qui réaffirmeraient le droit à une éducation pour tous. Plus de 60 ans après les premières lois qui ont progressivement autorisé la démocratisation de l'accès à l'école de la république, qu'est-il advenu de notre Ecole française ? Est-il suffisant de décréter l'inclusion pour qu'elle soit pédagogiquement effective – et efficace – sans interroger la question des moyens nécessaires à sa réalisation ? Dans les faits, la mutation de l'intégration à l'inclusion est-elle effective ? L'école inclusive relèverait-elle d'une seule affirmation de principes à coloration humaniste, voire d'une utopie ? On pourrait s'en convaincre quand on tend l'oreille au hasard de couloirs des écoles ou lorsqu'on analyse les textes récents du législateur... Il/elle va en inclusion. C'est cette rupture sémantique entre finalités affirmées et curriculum réel qui, lors du Printemps de la Recherche en éducation 2018, a fait l'objet du symposium animé par Marie Toullec-Théry et Thierry Philippot et dont il est rendu compte dans ce numéro de Ressources. La contribution présentée ici est le reflet de la conférence donnée lors de cette manifestation dont un des deux thèmes était l'inclusion. Pour engager la réflexion et saisir l'urgence du changement en éducation, nous ferons en premier lieu appel à certains repères historiques et conceptuels. Dans une seconde partie, nous développerons une argumentation suivant laquelle un certain nombre d'idées, de dilemmes et de figures sont aujourd'hui profondément remis en cause. Puis, étayés par les résultats de la recherche, quelques principes seront énoncés en vue de favoriser la mise en place de dynamiques réellement inclusives. En perspective, des pistes seront énoncées pour penser autrement l'École de demain et ouvrir quelques-uns des chantiers priori-

1. « Idiot » vient du grec ancien « *idios* » qui signifie seul, isolé, particulier.

taires pour la recherche en éducation et la formation des enseignants.

LE CONCEPT D'INCLUSION EN TENSION : QUELQUES REPÈRES HISTORIQUES ET CONCEPTUELS

En premier lieu, l'emploi du vocable d'inclusion s'est « généralisé » dans la sphère éducative sans nécessairement qu'en soit évaluée, ni la portée, ni les changements que le processus d'inclusion suppose. Cet usage relève souvent d'un discours convenu ou de contenus sémantiques hétérogènes et contradictoires d'un individu à l'autre. Dans la réalité scolaire, il correspond parfois à des « pratiques inclusives » qui excluent davantage qu'elles n'incluent. Pour cerner les pièges associés à cette polysémie, il est une hypothèse que nous partageons avec Thomazet (2008) et Benoit (2014), celle d'une rupture épistémologique avec une logique inclusive radicalement différente de la logique de l'écart à la norme ; hypothèse qui nécessite un détour historique.

D'une approche ségrégative à une approche intégrative : un modèle à deux voies

Rappelons brièvement que l'éducation spéciale a une implantation historique ancienne dans plusieurs pays européens. Elle s'enracine au 18^{ème} siècle dans les expériences éducatives menées avec des enfants déficients sensoriels (sourds et aveugles) puis, plus tard, avec des enfants considérés comme « arriérés » et non éducatibles a priori. Des médecins éducateurs (dont Jean Itard) font alors le pari de la « curabilité » (notamment avec Victor l'enfant sauvage qualifié d'« idiot »¹). Avec ce vocabulaire, aujourd'hui suranné, se trouvait néanmoins soulevée la question fondamentale de l'éducabilité d'enfants déclarés « a-normaux ».

Au début du 19^{ème} siècle, il convient de se remémorer le combat de Bourneville, considéré comme le « père » des établissements médico sociaux puis des institutions « médico-pé-

dagogiques », avec la création, dès 1879, de la Section des enfants épileptiques de Bicêtre. Bourneville luttera toute sa vie pour améliorer les conditions de vie de ces enfants en les dégageant de l'enfermement par des techniques de soins médico-pédagogiques basées sur le principe d'« éducatibilité » qui rencontre à son époque un fort scepticisme. L'aboutissement de son combat pour la reconnaissance des enfants handicapés se trouve sans doute dans le vote, en 1909², d'une loi pour un système scolaire adapté aux enfants handicapés, connecté avec le réseau éducatif classique. Après-guerre, et dès sa création en fin d'année 1945, l'UNESCO se trouve face à des besoins criants, qu'il s'agisse d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage, physiques ou psychiques, et, le plus souvent, les deux conjointement. L'UNESCO s'associe très vite à des organismes internationaux comme l'UNICEF ou encore la Croix-Rouge ; elle soutient leurs nombreuses initiatives pour l'« enfance inadaptée »³, menées en situation d'urgence. C'est également l'époque où sont signées la déclaration universelle des Droits de l'Homme adoptée par les Nations Unies (10/12/1948)⁴ puis, la convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (14/12/1960).

Succède ensuite une période durant laquelle logique « ségrégative » et logique classificatoire vont souvent de pair (Simon, 1988), avec le développement d'une éducation dite « spéciale ». Celle-ci est alors considérée comme constituant un système éducatif parallèle avec des établissements souvent spécialisés en fonction de la nature du handicap. Le premier programme d'éducation spéciale en faveur des enfants et des jeunes gens déficients sera lancé par l'UNESCO à partir de 1965 prônant un système éducatif à deux voies, avec deux filières séparées, celle des classes « ordinaires » et celle des classes « spécialisées », qui s'inscrit dans des politiques fondées sur une

logique de « two tracks approach » (Benoit, 2014).

C'est à partir de ce contexte général de dualisme éducatif qu'un premier type d'aménagements commence à se développer de façon à établir, entre ces deux filières, des ponts permettant à certains jeunes de rejoindre leurs camarades dans les cycles ordinaires d'éducation. Il s'agit du processus d'intégration scolaire et sociale né dans les années 1975/80 qui consiste à incorporer à la majorité des élèves ceux qui en ont été écartés à l'origine, pour des raisons médicales.

Avant les années 1980, la focale est donc mise sur l'élève différent, considéré comme handicapé parce qu'il présente des dysfonctionnements personnels et il n'y a aucune remise en question du fonctionnement du système sur sa capacité à tenir compte de la diversité des besoins individuels de chacun. Pour compléter ces premiers éléments, même si l'école obligatoire de Jules Ferry accepte théoriquement la diversité, elle n'en a pas moins une visée égalitariste et doit aboutir à donner une instruction de base égale pour tous. Ce détour ségrégatif (Mège-Courteix, 1999) s'appuie ainsi sur un premier paradoxe : c'est en commençant par écarter de la voie ordinaire les jeunes handicapés que l'on se donnerait les meilleures chances de les y ramener dans un deuxième temps. Même si ce choix partait sans doute d'une intention louable, dès lors qu'à cette époque, l'objectif de l'école ordinaire était d'apporter une réponse normalisée à des élèves dits normaux, il montre que l'approche médicale domine durant cette période prévoyant des soins et de la rééducation pour les enfants « hors normes », et rendant ainsi illogique le fait de scolariser à l'école ordinaire des élèves ayant des besoins extra-ordinaires. C'est ainsi que le système spécialisé souhaite offrir, à l'époque, ce détour ségrégatif destiné à faciliter la future intégration de ces élèves dans la société. En résulte une intégration conditionnée à

2. Loi du 15 avril 1909, relative à la création de classes de perfectionnement et d'écoles de perfectionnement pour les enfants arriérés.

3. En 1949, l'Unesco organise à ce sujet, une conférence sur « la réintégration sociale de l'enfance malheureuse et inadaptée » et en 1950 une conférence sur « la rééducation des enfants mutilés ou infirmes » (371.95 : lt. de Cheng Chi Pao à Cilento, 7 juillet 1949).

4. Article 26 : 1. Toute personne a droit à l'éducation.

5. Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963.

6. Décret n° 87-415 du 15 juin 1987.

7. Avec l'« échelle métrique de l'intelligence » qu'il publie en 1905 avec son collaborateur Théodore Simon, Alfred Binet peut identifier les difficultés de chaque enfant testé et ainsi leur proposer une éducation adaptée.

8. Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.

9. Loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales.

10. Circ. n° 82/2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982 relative à la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés ; Circ. n° 83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983 concernant la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement. Les deux ont été abrogées, la première par la circulaire n° 2009-185 du 7 décembre 2009 et la seconde par la circulaire n° 2006-113 du 26 juillet 2006.

la situation de l'enfant qui doit pouvoir s'adapter à l'école ordinaire (et non le contraire).

Jusqu'aux années 70, la dichotomie de 1909 persiste entre les deux approches mais la répartition des rôles devient théoriquement plus claire : les élèves porteurs d'un handicap dit « léger » vont à l'école, tandis que les autres sont orientés vers des établissements qui leur sont dédiés (associatifs ou hospitaliers). De part et d'autre, les personnels sont formés : l'Éducation nationale crée le Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI⁵, 1963), puis le Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAPSAIS⁶, 1987) pour les instituteurs spécialisés, avec différentes options en fonction du type de handicap, ou encore assure la spécialisation des maîtres en psychologie ou des rééducateurs scolaires. Dans le secteur médico-social, apparaissent de nouvelles professions : moniteur-éducateur et aide médico-psychologique (AMP). Parallèlement, les outils s'affinent : dans les classes et les écoles, il y a création des Groupements d'aide psychopédagogique (GAPP), ancêtres des RASED actuels ; dans le secteur public, se mettent en place des Consultations médico-psychologiques (CMP), dont certaines sont réservées aux enfants et, dans le secteur médico-social, ce sont des Centres médico-psychopédagogiques (CMPP) puis des Centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP). Dans les deux champs (éducation nationale et secteur médico-social), l'éducation est adaptée, comme le voulait Alfred Binet (Binet et Simon, 1905)⁷. Elle comprend les éléments de base de l'instruction : lire, écrire, compter mais au prix de l'abandon forcé de l'égalitarisme républicain. Elle permet cependant de sortir de l'asile et du gardiennage ainsi que des maisons d'enfants aux ambitions par trop limitées. Cependant, le problème majeur dans cette logique adaptative qui s'installe peu à peu, réside dans l'ignorance réci-

proque des différents acteurs, enseignants et professionnels du secteur spécialisé qui culmine à l'époque de la parution de la loi du 30 juin 1975 (Gibello, 2008).

D'une approche médicale à une approche sociale : vers le concept d'inclusion

Après le détour ségrégatif, on assiste à un deuxième paradoxe dans une période de campagne menée pour la désinstitutionnalisation suite au développement de l'idéologie de « normalisation » développée en Suède (Nirje, 1969) et aux États-Unis (Wolfensberger, 1972). De manière concomitante, entrent en résonance les travaux de Goffman (1975) sur la stigmatisation et ceux de Foucault (2001) visant à libérer le sujet, à la fois du savoir et du pouvoir. Entretemps, les deux lois du 30 juin 1975 sont discutées et promulguées, l'une en faveur des personnes handicapées⁸ et l'autre dédiée aux services sociaux et médico-sociaux⁹. La première des lois affirme dans son article 1er que « l'éducation constitue une obligation nationale » tandis que la seconde fait la part belle au système des établissements médico-sociaux et prône, sans la citer nommément, la politique d'intégration. Cette association de perspectives contradictoires est vite suivie d'effets avec une augmentation croissante de plaintes de parents à destination d'une école qui refuse toujours leur enfant — pourtant soumis à l'obligation scolaire — mais également en direction des établissements et services médico-sociaux les accusant d'être ségrégatifs et de ne pas se préoccuper suffisamment de pédagogie, négligeant en quelque sorte l'instruction de leurs enfants. Enfin, on se préoccupe de mieux expliciter cette politique par les circulaires de N. Questiaux (1982, 1983)¹⁰, créant les conventions d'intégration, premier pas vers une collaboration entre l'école et le secteur spécialisé, institutions que l'histoire oppose, mais dont la coopération reste indispensable aux enfants concernés (Salbreux, 2008).

Sur le plan des orientations conceptuelles, on peut se questionner aujourd'hui, tout comme l'a fait Plaisance à diverses reprises, en d'autres temps, sur le fait de savoir si l'intégration est réellement dépassée ou si elle doit l'être, par des mesures plus radicales, réunies sous la bannière de l'inclusion ? La première des réponses est liée à des questions délicates de traduction. Rappelons à cet égard que le terme d'inclusion voit le jour aux États Unis (inclusive education - tout comme celui d'intégration - mainstream education ou mainstreaming) après l'adoption, en 1975, de la loi fédérale en faveur de l'éducation de tous les enfants handicapés et après qu'un ensemble de chercheurs anglo-saxons ait employé ce terme dans le contexte scolaire. Il faut également ajouter à ce panorama l'expression « Special educational needs » (besoins éducatifs particuliers ou spéciaux), utilisé pour la première fois par Warnock en 1978¹¹. Il s'agit d'une étape essentielle vers la « démedicalisation » des questions éducatives et l'avènement d'un regard davantage centré sur les questions d'apprentissage.

En France, le mot d'inclusion est originellement utilisé quand il s'agit d'éléments à « inclure » dans un ensemble. Comme le rappelle Plaisance (2010, p. 5),

« les origines latines du mot « inclusion » nous confrontent paradoxalement à la notion de fermeture, de clôture, alors que les pistes proposées par les défenseurs de l'inclusion sont celles de l'ouverture à « l'autre différent » et même à l'environnement ».

L'application française du terme « inclusion » aux personnes et aux groupes sociaux, comme dans l'expression « inclusion scolaire », constitue une innovation récente et invite à la vigilance quant à son usage, susceptible de dissimuler des formes subtiles de mise à l'écart. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles on assiste dernièrement au glissement du vocable « inclusion » à l'emploi de son adjectif, notamment à propos d'une « éducation inclusive »

ou de « société inclusive ». Différents groupes revendiquent ce nouveau vocable : des groupes de réflexion dans les organismes de formation, des associations de personnes handicapées, ou encore des auteurs militant pour les transformations des représentations et des pratiques. A tel point que les textes officiels du ministère de l'Éducation modifient dès 2009 la dénomination des classes « d'intégration scolaire » en classes « pour l'inclusion scolaire ». Il est utile de préciser que même si le terme d'inclusion n'apparaît pas explicitement, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 a impulsé de nombreux textes et initiatives s'inspirant de l'approche inclusive pour rendre le système scolaire (et plus généralement, la société française) réceptif à la différence en favorisant, notamment, tant la scolarisation en milieu ordinaire des élèves qui présentent une déficience que la réussite scolaire des élèves en difficulté.

Un an après la loi d'orientation française, la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) est adoptée en Thaïlande (mars 1990)¹². Elle présente une vision globale de l'éducation dans laquelle universalité et équité sont posées. L'Éducation pour tous appelle à se consacrer à l'identification des obstacles qui empêchent de nombreux apprenants d'accéder aux possibilités d'éducation et à la recension des ressources nécessaires pour surmonter ces obstacles. Il s'agit bien d'un changement de paradigme. Cette logique inclusive se poursuit avec la déclaration de Salamanque en 1994, dans laquelle il est affirmé que « les besoins éducatifs spéciaux doivent faire partie d'une stratégie éducative globale », ce qui implique une réforme majeure des écoles ordinaires et invite également à repenser les systèmes éducatifs et la formation de leurs enseignants. L'année 2000 est celle du forum mondial sur l'éducation avec la présentation par l'Organisation mondiale de la Santé, d'une nouvelle classification, le CIH2¹³. L'évolution majeure apportée consiste à considérer toute personne

11. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>.

12. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_F.PDF.

13. *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*.

en tant qu'être social. Les termes utilisés jadis de «déficiences», «incapacités» et «désavantages » disparaissent. Les nouveaux termes de fonctionnement, handicap et santé élargissent leur portée en incluant des expériences positives.

La consécration de la logique inclusive résulte alors d'un mouvement mobilisant acteurs du monde associatif et chercheurs autour d'un modèle social du handicap refusant l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence (Ebersold, Plaisance, Prud'homme, Fougeyrollas, Gardou, Mérini, Thomazet...). Comme le rappelle Ebersold (2009, p. 71),

« ce mouvement s'oppose ainsi à toute forme de scolarisation en milieu spécialisé susceptible d'enfermer les individus dans une logique de filière vulnérabilisante et marginalisante ainsi qu'à toute forme de scolarisation se satisfaisant d'une intégration de l'élève à besoins éducatifs particuliers faisant de ceux-ci des élèves qui sont « dans l'école », mais qui ne sont pas membres « de l'école » (Foreman, 2001 ; Hegarty, 1993) ».

La question de la participation sociale devient fondamentale. Quelle prise de parole, quelle participation, quel choix font les élèves dans le quotidien d'une classe dans laquelle ils sont scolarisés en classe ordinaire ? En France, le basculement s'opère en février 2005 avec la prise en considération d'une vision systémique de la société. L'inclusion telle qu'elle apparaît dans la loi du 11 février s'appuie sur l'expérience et situe la participation sociale dans l'expression et la satisfaction des besoins individuels de chacun. Elle juge que la scolarisation de tout élève, fut-il à besoins éducatifs particuliers, est profitable à tous. Cette notion d'inclusion entrevoit la société comme une « société d'individus » nécessitant l'implication de chacun dans le bien-être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui fondent la société. Cette conception systémique du monde social déplace ainsi

les grilles de lecture des inégalités dans la mesure où elle rapporte la vulnérabilité sociale à l'absence de ressources culturelles, sociales, économiques, identitaires, relationnelles nécessaires à la réalisation de soi et à l'engagement social et non plus aux vulnérabilités liées à la division du travail. Ce glissement de perspective, ce nouveau paradigme invitent à réinventer l'institution scolaire, à penser autrement l'école en conférant une légitimité à la diversité en éducation. Pour compléter ce tour d'horizon, nous proposons deux repères à l'échelle mondiale : la déclaration d'Incheon (2015) et la première conférence sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (2016). Au cœur de ces textes, à l'horizon 2030 est préconisée une nouvelle vision de l'éducation, inspirée par une philosophie humaniste : est réaffirmée dans cette déclaration que l'éducation est un bien public, un droit humain fondamental et un préalable à l'exercice d'autres droits. Cette vision s'exprime par la définition de l'inclusion (UNESCO, 2017) conçue comme « un processus qui aide à dépasser les barrières limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants » et par celle de l'éducation inclusive comme « un processus de renforcement de la capacité d'un système éducatif donné à s'adresser à tous les apprenants ». À l'international comme au national, il n'est plus question aujourd'hui de rechercher des solutions pour que la personne dite différente s'insère à la norme pré-établie, mais bien de promouvoir la recherche d'ajustements différenciés et sans cesse perfectibles afin d'améliorer la participation sociale de tous, en agissant sur les conditions de l'environnement. La traduction en action de ces principes n'est pas si simple et est source de tensions, de préoccupations des acteurs et d'un certain nombre de paradoxes, dont celui qui fut l'objet du symposium de mars 2018 : Il/elle va en inclusion.

DÉPASSER LE PARADOXAL ET PENSER AUTREMENT L'ÉCOLE

Cette expression « il/elle va en inclusion » illustre l'incohérence la plus tenace consistant à maintenir l'idée d'une école à deux voies, l'une dite « ordinaire » et l'autre dite « spécialisée » tout en déclarant tendre vers une École de la République pleinement inclusive (Cluzel, Ensemble pour une école inclusive, 18 juillet 2018). Pour penser autrement l'École, notre postulat est celui d'une utopie de l'inclusion ; le terme d'utopie¹⁴ étant utilisé ici au sens philosophique, c'est-à-dire fournissant un horizon à la fois idéal et conceptuel vers lequel tend le projet d'une société inclusive. Étayés par les résultats de la recherche, quelques principes sont énoncés dans cette seconde partie, en vue de favoriser la mise en place de dynamiques inclusives et viser une transformation profonde et pérenne du système éducatif.

Lors de sa venue à l'université de La Réunion en 2017, Hervé Benoit rappelait combien il ne suffit pas de changer l'appellation d'une mesure intégrative pour qu'elle prenne les propriétés de l'inclusion. Les fondements épistémologiques de ces deux courants sont en effet différents : l'intégration repose sur une centralisation de l'attention sur l'élève visé, de fait les mesures de scolarisation, les aménagements effectués ne concernent que lui (Bélanger, 2006). A contrario, une démarche inclusive s'intéresse à tous les acteurs de l'école (enfants, parents, éducateurs, environnement communautaire) et au soutien dont tous ont besoin pour être en situation de participer pleinement socialement et d'apprendre (Rousseau 2015 ; Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011). Avec le courant de l'intégration, l'élève est donc sans cesse mis à l'épreuve tandis que le mouvement inclusif impose une adaptation des environnements, de la norme scolaire et des pratiques d'enseignement. On peut alors se demander si le choix du modèle conceptuel du handicap ne devrait pas précéder

le choix de la terminologie, car, hors contexte, les mots sont piégés ; réalité particulièrement palpable dans le champ du handicap et de l'exclusion sociale.

Qu'il s'agisse de discours scientifiques ou philosophiques, l'accueil de la diversité en éducation est au cœur de l'existence. Comme le rappelle Lahire (1998), la pluralité n'est pas l'exception mais plutôt la règle. En contexte scolaire, cette diversité est inévitablement liée à la transformation d'un problème en ressource pédagogique, indépendamment de la variable explorée. Il existe à ce sujet un potentiel scientifique susceptible d'éclairer le débat en cours. A cet égard, on peut mentionner les travaux associés à une reconnaissance de la diversité à l'école (pour la diversité linguistique et culturelle on se référera aux travaux qui portent sur : l'éveil aux langues, éveil à la diversité linguistique et culturelle, Pluri-L, Elodil... ; Balsiger, Béatrix Köhler, De Pietro, et Perregaux, 2012 ; Blanchet, P. et Coste, D. 2010 ; Coste, 2014 ; Candelier et Schröder-Sura, 2015 ; Tupin et al. 2015 ; Armand, 2012...), ainsi qu'à ceux introduisant la nécessité d'interroger le bien fondé de pratiques d'enseignement uniformes (voir à ce sujet les travaux de Bru, Pastré et Vinatier, 2007 ; Talbot, 2012 ; Altet et Mhereb, 2017...). Si ces considérations semblent toujours faire consensus dans les écrits, leur mise en pratique continue de susciter un cortège de questionnements.

Le paradigme interculturel : priorité aux interactions et à la relation

Pour penser autrement l'École, tentons alors de convoquer d'autres paradigmes. L'un d'eux, qui nous paraît central, est celui de l'interculturel (Abdallah-Pretceille, 2003) auquel on peut associer la notion de semblable-différent empruntée à Alaoui (2008). De façon plus englobante, il est question de l'articulation entre le paradigme de la complexité et celui de l'interculturel « comme façon complexe de concevoir l'altérité, les cultures en mouvement, les contacts

14. « Utopie » vient du latin « *utopia* » : il s'agit du nom donné, par l'humaniste anglais Thomas More à une île imaginaire jouissant d'un système social et politique idéal, dans un ouvrage paru en latin en 1516 et traduit en français en 1550. Source : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/utopie>.

15. *Compétence 4 du référentiel de compétences à tous les professeurs et les professionnels de l'éducation.*

culturels, la diversité de l'unité et l'unité de la diversité (Morin, 2000) mais aussi comme puissance d'interrogation empêchant la rigidification du sens, car « connaître et penser, ce n'est pas arriver à une vérité absolument certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude » (Morin, 1999) » (Alaoui, 2008, p. 9).

Dans le souci de parvenir à une intelligibilité des questions posées par l'inclusion scolaire, « l'interculturel critique » (voir à ce sujet les travaux de Derwin, Abdallah-Preteuille et Alaoui précédemment cités) reprend l'idée de la diversité « en nous et autour de nous » : « elle a survécu à toutes les tentatives d'homogénéisation du monde, elle est plus forte que ses « bourreaux » (colonialisme, globalisation libérale...) et nous sommes « condamnés » à vivre avec notre diversité endogène et exogène. Se pose donc la question de savoir si nous sommes suffisamment armés, outillés et socialisés au divers pour la sauvegarder, la transmettre et explorer ses fonds sans fond » (Alaoui, *Ibid.*, p. 6).

Penser autrement l'École, relève sans doute d'un processus de décentration, autorisant l'existence d'autres perspectives, un élargissement de sa vision du monde par le développement de capacités empathiques permettant de mieux comprendre comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre me perçoit (Camilleri, 1993). Comme le souligne Alaoui (2009, p. 118), reprenant les propos de Meirieu (1996, p. 24), pour que le dialogue interculturel puisse avoir lieu, cela suppose que « que nous soyons assez proches et assez semblables pour pouvoir nous entendre et assez différents pour avoir quelque chose à nous dire ». Dès lors, dans cette mouvance, il convient de penser l'école inclusive en prenant appui sur la définition de la diversité en éducation retenue par Prud'homme en 2007 : « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui

lui sont proposées en classe » (p. 34). Pour accéder à la prise en compte de la diversité des élèves¹⁵, trois postures sont à privilégier dans tout projet pédagogique (Prud'homme et al., 2011) : une posture éthique (éducabilité universelle), une posture épistémologique (socioconstructivisme) et une posture idéologique (éducation à la citoyenneté démocratique).

La contextualisation comme cap

Penser autrement l'École, nécessite de tenir compte du/des contexte(s) comme d'un ingrédient actif dans les interventions complexes (Dupin, Breton, Kivits et Minary, 2015), dès lors que le modèle retenu est social (vs médical). En référence aux nombreux travaux sur la contextualisation (Marcel, 2002 ; Sauvage Luntadi et Tupin, 2012 ; Wallian, 2018 ; Alaoui, 2018), l'éducation inclusive s'envisage sous condition de prendre la contextualisation comme cap (Pelletier et Marcel, 2018), faisant ainsi une place privilégiée au champ de l'action sous influence d'une pluralité de contextes et autorisant la mise en place de dynamiques inclusives. Ce modèle social se décline en 11 principes fondateurs définis par Booth et Ainscow dès 2002 puis revus en 2011. Deux principes retiennent particulièrement notre attention : le principe 2 dans lequel l'accent est mis sur la participation des élèves aussi bien dans la culture, les programmes d'étude que dans la communauté scolaire ; le principe 6 qui consiste à voir les différences entre les élèves comme des ressources pour soutenir l'apprentissage, plutôt que comme des problèmes à surmonter. Le principe de participation invite au développement d'une pédagogie de projets où chaque élève apporte son éclairage, participe pleinement, s'épanouit et apprend tout au long et tout au large de l'École. Le second principe rappelle le célèbre aphorisme de Watzlawick et al. (1975) : « Le problème c'est la solution ».

Pour aller plus loin, le problème majeur contemporain de l'éducation inclusive consiste actuellement à la

considérer comme relevant d'une intégration plus « poussée » (Thomazet, 2006). La différence fondatrice entre intégration et inclusion vient du processus, l'intégration fonctionnant de l'extérieur vers l'intérieur. Ainsi, un enfant que l'on intègre est a priori hors de l'école (dès lors que l'on cherche à l'intégrer...) et l'intégration va consister à le placer en milieu ordinaire. Dans ce premier cas, l'enfant est en quelque sorte considéré comme problématique (en raison de sa différence, des besoins particuliers qu'il nécessite, de ses difficultés d'apprentissage...) et *in fine*, « exclu » d'une école ordinaire, non pensée pour des besoins éducatifs particuliers. Le processus qui se réfère à l'école inclusive est inverse : l'enfant est a priori dans l'école, y a toute sa place sans conditions préalables et celle-ci doit s'organiser pour trouver les aménagements nécessaires à sa scolarisation. Lorsqu'une école accueille des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers éloignés des pratiques habituelles de l'école ordinaire, elle devra alors recourir à des moyens et services ressources spécialisés, ce qui présuppose un travail collaboratif. Dans ce cas, c'est le système éducatif qui est considéré comme obstacle (car non équipé pour faire face à la diversité, en déficit de moyens humains, matériels et de formation, en difficulté d'enseignement et finale-

L'école inclusive suppose de partir des besoins des élèves et d'en tenir compte dans un cadre ordinaire.

ment excluant les enfants d'une école inaccessible, inadaptée). Néanmoins, l'école inclusive, ne peut être comprise comme l'intégration de tous les enfants en classe ordinaire. Sans aide extérieure, les limites d'une telle scolarité pour les élèves ayant des besoins très spécifiques seraient vite atteints, de même que l'inquiétude des parents et professionnels ne sachant pas comment prendre en compte la différence dans un dispositif construit pour être initialement relativement homogène. Nous retiendrons donc ici que l'école inclusive suppose de partir des besoins des élèves et d'en tenir compte dans un cadre ordinaire. « Ordinaire » prend alors un tout autre sens qu'« enseignement identique pour tous ». En prenant le principe de diversité comme socle, le formateur ou le professeur sera davantage prêt aux ajustements et à la créativité.

PRINCIPAUX OBSTACLES ET FREINS POUR UNE ÉCOLE INCLUSIVE

Après ce développement, en synthèse et dans une perspective systémique, il paraît possible d'identifier un certain nombre d'obstacles et de carences (voir tableau 1). À chaque niveau (macro, méso et micro), des obstacles peuvent être identifiés et retenir l'attention au niveau des politiques, en matière de formation et au cœur même des situations éducatives.

TABLEAU N°1
Approche systémique des manques et des obstacles pour une école réellement inclusive

MACRO	MESO	MICRO
Une culture académique centrée sur les produits	Manque de formations inter-métier	Obstacles épistémiques
Un système social qui impose des injonctions contradictoires	Peu de répercussion de la recherche sur le terrain	Obstacles pédagogiques
Une politique éducative qui instrumentalise l'École	Peu de temps de formation ciblée à l'éducation inclusive	Obstacles relationnels
	Absence de participation des parents	Obstacles matériels
	Manque d'informations, de soutien aux familles	

Du point de vue macrosystémique, nous sommes en plein accord avec les propos d'Alaoui (2012) et la nécessité d'une quadruple socialisation (diversité, altérité, dialogue, reconnaissance) :

« Finalement, il est tout à fait légitime et fondé de se demander s'il existe des liens entre une vision néolibérale de l'École, productrice de marginalisation, d'exclusion et d'injustice sociale, et la prolifération d'une culture thérapeutique, comme traitement psychologisant des pathologies sociales. À l'opposé de cette socialisation réductrice, voire broyeuse de l'altérité et de la diversité, il convient maintenant d'évoquer un autre mode de socialisation que nous nommons la quadruple socialisation. » (Alaoui, 2012, p. 242).

Du point de vue du mésosystème, nous soutenons l'idée de repenser les fondements d'une formation enseignante dont le socle repose sur la diversité en éducation pour une école réellement inclusive. En référence aux travaux de Mérini et Thomazet (2014a, 2014b), un espace professionnel qualifié d'intermétier (Thomazet et Mérini, 2014a), sous-tend à la fois un travail collaboratif mais aussi des tensions liées aux règles d'action spécifiques de chacun des acteurs, ce qui nécessite sans doute des moments de formations interprofessionnelles.

Au plan micro, si l'inclusion scolaire semble relever d'un « allant de soi », le passage à l'acte s'avère être hautement complexe. Le modèle de la situation de handicap pédagogique (Trépanier, 1999) qui définit l'obstacle comme une entrave à la relation d'apprentissage, peut aider à la compréhension des situations complexes en contextes, en identifiant ces obstacles (impropriété/interférence) dans les pratiques enseignantes. Les environnements matériels ordinairement handicapants, freinent les innovations pédagogiques et/ou didactiques, et c'est pourquoi il est nécessaire d'inscrire le changement dans la durée, de l'accompagner par un programme

de formation spécifique pour pouvoir le penser en termes de flexibilité et d'adaptation permanente pour un apprentissage constant.

En résumé, les besoins sont nombreux et s'organisent en trois dimensions :

- Épistémique, avec l'exigence de formations initiales et continues qui préparent les enseignants à être des « passeurs de savoir » et non plus des « transmetteurs » ;
- Politique et sociale, avec la nécessité de créer un/des centre/s de ressource/s pour une communauté apprenante au sens large ;
- Heuristique et praxéologique, avec le recours à une formation universitaire portant sur cette question sensible de l'école inclusive, de manière à constituer un pôle de recherches novatrices et d'excellence dans le champ de l'éducation et de la société inclusive.

À cet instant, cinq facteurs paraissent essentiels pour relever le défi de l'inclusion scolaire :

- Facteur 1 : temps et temporalités. Considérer un projet dans sa durée est sans doute une clé pour pérenniser de nouvelles pratiques ; accepter l'idée d'un continuum vers une école inclusive (Trépanier et Paré, 2010), permet la planification, rend possible une adhésion progressive des partenaires. Accepter la mutation, voire aller au-devant, consiste à s'engager dans des changements profonds d'ordre structurel, mais aussi dans des évolutions du point de vue de l'identité professionnelle des acteurs.
- Facteur 2 : environnements, espaces et frontières. Reconsidérer la notion de frontière entre « le dedans » et « le dehors » constitue un autre levier pour varier les lieux et les organisations si on souhaite modifier en profondeur la forme scolaire.
- Facteur 3 : la reconnaissance des acteurs et la valorisation de l'existant comme levier du changement.
- Facteur 4 : les démarches collaboratives et la constitution de communautés apprenantes favorisent sensible-

ment l'accroissement du sentiment d'efficacité collective et réduisent le sentiment d'impuissance dans lequel se trouvent les enseignants devant les défis de l'hétérogénéité dans leur classe (Legrand, 1999 ; Prud'homme, 2007 ; Tomlinson et al., 2003). C'est dans cette perspective que la construction d'une école inclusive est évoquée comme « seule école possible » (Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996, p. 369).

- Facteur 5 : les recherches dites « avec » permettent enfin l'accompagnement évoqué plus haut et ouvrent sur des dynamiques de changement (Recherche-action, Recherche-intervention, recherche-formation-action, Lieux d'éducation associés...).

Pour alimenter la réflexion et penser autrement l'École, le dernier filtre

de lecture proposé dans ce texte, concerne l'ensemble des acteurs impliqués dans le paradigme inclusif, du jardinier au chef d'établissement, sans omettre les parents. Il s'agit du postulat de la théorie de la reconnaissance d'Honneth, actuel chef de file de l'école de Francfort, particulièrement attaché à l'identification des mécanismes qui, dans le capitalisme contemporain, empêchent les êtres humains d'accéder à la réalisation de soi. Les trois sphères de la reconnaissance qu'il caractérise (Honneth, 2010, voir tableau 2), permettent de préciser que celle-ci consiste en une confirmation intersubjective par autrui des capacités et des valeurs qu'un sujet, individuel ou collectif, considère comme siennes et auxquelles il accorde une importance particulière.

TABLEAU N°2

Les trois sphères de la reconnaissance d'Axel Honneth (2010)

Les sphères	Type de relation et principe	Les effets positifs
L'intimité	Relations primaires L'amour et l'amitié	Confiance en soi
Le juridique et le politique	Relations juridiques La réciprocité et l'égalité	Respect de soi
La collectivité	Solidarité des groupes L'estime sociale	Estime de soi

C'est ainsi que dans la sphère de l'intimité, l'individu parvient à acquérir une certaine confiance en lui et à élaborer un rapport positif à lui-même. « Sans la conviction profonde que la personne aimée lui restera attachée même après avoir recouvré son indépendance, le sujet aimant ne serait pas en mesure de lui reconnaître son nouveau statut » (Honneth, 2010, p. 131). Parallèlement, dans la sphère des relations juridiques, l'individu est reconnu dans ses droits

universels sous deux conditions : la double connaissance des normes de la vie sociale et de ses propres devoirs

vis-à-vis des membres de la communauté dont il fait partie ainsi que la reconnaissance de ses semblables en tant que porteurs de droits. La troisième sphère est celle de la collectivité dans laquelle la reconnaissance sociale prend en considération la valeur du sujet, ses capacités et sa singularité en tant que membre d'une communauté. C'est cette conception de la reconnaissance qui permet à chaque sujet une existence humaine respectée. Sur le chemin d'une école inclusive, les élèves à besoins éducatifs particuliers ont le désir d'être reconnus en tant qu'élève, au même titre que tout élève. Pour y parvenir pleinement, l'État, les décideurs,

Sur le chemin d'une école inclusive, les élèves à besoins particuliers ont le désir d'être reconnus en tant qu'élève, au même titre que tout élève.

les formateurs, les enseignants, ont à penser un environnement dans et hors l'école qui s'adapte, une pédagogie qui s'ajuste et différencie. Il y a alors beaucoup de créativité à développer chez des praticiens réflexifs. Cette urgence de l'inclusion est liée au nombre grandissant d'élèves en situation de handicap, de l'école à l'université, à une évolution de la société et aux exigences d'un format de formation qui inclut depuis 2017-18, les enseignants du 1^{er} et 2nd degrés qui souhaitent se former et obtenir le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI).

VERS DES DYNAMIQUES INCLUSIVES

Si la légitimité de l'approche par la diversité en éducation n'est plus à établir, la pédagogie de l'inclusion scolaire (Vienneau, 2010 ; Rousseau, 2009, 2015 ; Doudin et Ramel, 2009 ; Stainback et Stainback, 1990) devrait constituer le socle de toute formation enseignante afin de réussir le pari d'une éducation pour tous et pour chacun, en référence à la charte de Luxembourg (1996). Si la diversité est déjà prise en compte, elle doit l'être dans une variété d'espaces et de temporalités, en sortant l'école de son confinement et en la pensant dans un format en « outdoor education » selon une démarche de projet et une intervention éducative par la nature, le sport et l'aventure (voir à ce sujet Bergeron et Prud'homme, 2018). Si enfin, l'éloge du divers caractérise une école inclusive, elle devrait reposer sur le sentiment de sécurité (par l'installation de rituels/routines) mais aussi, favoriser la démarche de création (chez les enseignants et les élèves). Démythifier la forme scolaire nécessite ainsi de se former « ensemble » (formations inter-catégorielles dans des espaces inter-métiers) et de s'appliquer en quelque sorte, le changement pour règle d'or. En écho à la figure de l'élève « moyen » (Ebersold, 2009), nous sa-

vons depuis longtemps que l'élève épistémique est résolument absent du réel de la classe et qu'il est capital de faire appel aux différents cercles contextuels pour considérer la singularité de chaque élève. Pour que les enseignants disposent des atouts pour ce faire, leur formation devrait alors contribuer au développement de cet « art de faire » qu'est la compétence de contextualisation définie par Tupin et Sauvage Luntadi en 2012. Faire bouger les lignes et penser autrement l'intervention éducative, nécessite de repenser structurellement l'École, au niveau de ses frontières et donc des relations que la communauté scolaire entretient avec ses partenaires. En appui des travaux de Mérini et Thomazet, le travail collectif – véritable injonction institutionnelle, devient une condition à la mise en place de l'école inclusive. Prioritaires, les pratiques collaboratives devraient pouvoir orienter les acteurs de la communauté éducative vers l'organisation de communautés apprenantes avec une réflexion/action sur la question du « co » (co-enseignement, co-éducation, co-réflexion, co-formation, co-présence, co-construction, co-évaluation...) et un adossement à la recherche.

Dernière pierre à cet argumentaire, celle de la posture du chercheur pour accompagner le changement de l'École et faciliter la mise en place de dynamiques inclusives. Nous n'aurons pas la possibilité ici d'approfondir la question mais nous rappellerons seulement les formes plurielles prises par des recherches qui impliquent et font participer les acteurs de terrain aux questionnements scientifiques : la recherche-action (fréquente dans les recherches en éducation au Québec, Rhéaume, 1982), la recherche-action-formation (Prud'homme, 2007), la recherche « avec » (Monceau et Soulière, 2017), la recherche-intervention (Mérini et Ponté, 2008, Marcel, 2010, Marcel et Péoch, 2013, Broussal, 2013), ou encore, la recherche collaborative (Vinatier et Morrissette, 2015). En accord avec Marcel et Pécoc'h, la mobilisation

d'une démarche de recherche-intervention pour accompagner le changement, nous paraît « l'option la plus opportune par le nouveau rapport qu'elle impulse entre sciences et pratiques sociales » (2013, p. 107). Pour finir, ce format de recherche apparaît comme un « mode d'interrogation des pratiques » opportun (Mérini, Ponté, 2008), dès lors qu'il s'agit pour les chercheurs confirmés de s'inscrire dans une perspective praxéologique.

LES DÉFIS MAJEURS À RELEVER

À l'issue de cette synthèse, il reste de nombreux défis à relever pour penser autrement l'École. Nous avons choisi de les regrouper en deux ensembles. Le premier comprend cinq défis majeurs au niveau macrosystémique :

1- éthique : porter une vision humaniste de l'éducation, éduquer à l'altérité (Abdallah Pretceille, 1997), tout en conservant une posture pragmatique ;

2- scientifique : adopter des formats de recherche collaborative accompagnant le changement en éducation et créer ainsi des « espaces » de dialogue et de réflexion tels que ceux de Freire (1974) en usant du dialogue à titre d'outil principal pour favoriser le changement social.

3- politique : accorder les moyens d'un renouveau scolaire, en élargissant les espaces et les temps d'apprentissage, en rendant possible des reconfigurations architecturales et organisationnelles des espaces d'apprentissage classiques (classe, CDI, espaces de vie scolaire...) et l'émergence d'espaces d'apprentissage virtuels (ENT, réseaux sociaux, établissements virtuels...), ce qui suppose notamment des moyens financiers pour former les équipes ;

4- pour les organismes de formation : concevoir des offres de formation inter-métier sur le modèle de Thomazet et Mérini (2019) ;

5- pour les encadrants : définir des politiques d'établissement au service d'une école inclusive et d'un accompagnement du changement en édu-

cation, ce qui suppose de dégager des moyens matériels et humains pour former les équipes de direction.

Le second ensemble regroupe quatre autres défis qui concernent les systèmes « classe » et « établissement », en appui des travaux d'Altet, de Bru ou ceux de Epstein (1994a, 1994b, 2001, 2008, 2011, 2012) :

6- défi « établissement » : construire des collectifs parents-école mais concevoir également une équipe de soutien à l'enseignant permettant de lier l'offre de services aux élèves en contexte d'inclusion (Trépanier et Labonté, 2013, 2014 ; Trépanier, 2014, 2015, 2019) ;

7- défi « enseignant » au sein des circonscriptions scolaires et des établissements d'enseignements : reconnaître les enseignants comme sujets porteurs de changement et d'innovation et pour cela, leur faciliter actions et formations à la diversité, la contextualisation, la créativité et la différenciation pédagogique ;

8- défi « parent » au sein des classes et des établissements scolaires : reconnaître les parents et les associer pour une coéducation en actes (Epstein, 2010 ; Rayna, Rubio et Scheu, 2010, Périer, 2005, 2017 ; Pelletier, 2014, 2017, 2019) ;

9- défi « élève » : reconnaître tous les élèves dans leur singularité et les associer pour une participation sociale et un accès aux savoirs, en s'appuyant sur la théorie honnethienne de la reconnaissance (2007, 2010) qui inscrit la reconnaissance comme précédant la connaissance.

EN PERSPECTIVE

Finalement, l'inclusion ne relève pas d'un problème relatif à la nécessité d'un changement de regard, mais plutôt à celle d'un changement dans la direction du regard. L'évolution du regard de la société sur le handicap est une condition nécessaire mais pas suffisante car l'enseignant, le parent, le décideur politique, tous les acteurs se focalisent assez spontanément sur les barrières et les obstacles.

La formation des enseignants nécessite d'être pensée à la fois dans un continuum et dans un espace de formation qualifié d'intermétier.

16. *Formation Tout au Long (et tout au large) de La Vie.*

17. *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.*

Tout comme Hervé Benoit et dans une vision humaniste, nous affirmons que, pour penser autrement l'école, la bienveillance doit être une exigence éthique, la diversité, un fondement philosophique et la reconnaissance de cette diversité, une clé d'une culture d'échange au service de la réussite scolaire. Penser

autrement l'école, c'est aussi d'une certaine manière, la (re)penser en opposition à la société du mépris (Honneth, 2006), dans laquelle nous évoluons. Comment atteindre une pleine relation à autrui, à soi-même et au monde ? Sans doute, en insistant davantage sur l'importance de la reconnaissance et du respect de l'individu, en mettant au jour la façon dont le capitalisme néolibéral y porte atteinte. Penser l'École de demain, c'est se remémorer au quotidien la définition de Dewey qui dit que « l'enfant est à la fois un individu et un membre d'une société en particulier : « le système d'éducation qui ne reconnaît pas ce fait [...] est négligeant et défaillant » (Dewey, 1903, p. 11).

Nous terminons cette synthèse consacrée aux défis d'une école inclusive, en identifiant le besoin de repenser la formation des enseignants. Dès lors qu'il s'agit de préparer les futurs professeurs à être « passeurs de savoir », à détenir l'art de contextualiser et à savoir travailler ensemble pour identifier les obstacles

qui empêchent des apprenants d'accéder aux savoirs et recenser les ressources nécessaires pour surmonter ces obstacles, la formation nécessite d'être pensée à la fois dans un continuum (FTLV)¹⁶ et dans un espace de formation qualifié d'intermétiers (Mérini et Thomazet, 2018). S'il est besoin de didactique et de contenus disciplinaires pour enseigner, une base commune de connaissances et principes d'une école inclusive complèterait les maquettes de formation de tous les futurs enseignants du premier et du second degrés. Dès lors, nous devrions nous accorder sur des modules de formation (initiale et continue), consacrés aux divers moyens d'agir des acteurs, selon une logique inclusive et dans l'idée d'une communauté d'apprentissage (Dionne, Lemyre, et Savoie-Zajc, 2010). Ainsi, les partenaires à tous les échelons du système d'éducation (au-dedans et au-dehors), seraient en mesure d'établir de façon beaucoup plus adaptée les conditions qui engagent tous les élèves à participer, apprendre et à réaliser leur plein potentiel. Pour finir, nous aurions grand intérêt à augmenter le nombre de mémoires de master MEEF¹⁷ sur ces questions et à trouver les moyens d'inscrire ces mémoires dans des projets scientifiques portés par des laboratoires en éducation, en vue de multiplier les études sur la mise en place de dynamiques inclusives en contextes pluriels ■

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Alaoui, D. (2008). Éditorial. Diversité culturelle et dialogue interculturel. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 5, 6-9.

Alaoui, D. (2009). Le journal interculturel : une autre manière de traduire les préceptes de l'interculturel. *Synergies pays germanophones*, 2, 113-125.

Alaoui, D. (2014). Socialiser au divers, à l'altérité, au dialogue interculturel et à la reconnaissance : la quadruple socialisation versus la socialisation néolibérale. Dans D. Alaoui et A. Lenoir (dir.), *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance* (p. 235-263), Québec : Groupe d'éditions.

Alaoui, D. (2018). La pertinence épistémologique de la double contextualisation dans la recherche interculturelle. Dans N. Wallian (dir.) *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles*, Berlin : Peter Lang, (p. 35-68).

Altet, M. et Mhereb, M-T. (2017). A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula : pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1196-1223.

Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, 167, 48-50.

Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., De Pietro, J-F. & Perregaux, C. (dir.). (2012). *Eveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.

Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-89). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Benoit, H. (2014). *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Montpellier, Université Paul Valéry - Montpellier III.

Bergeron, G. & Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>

Binet A. et Simon T. (1905). Application des méthodes nouvelles au diagnostic du niveau intellectuel des anormaux d'hospice et d'école primaire, *Année psychologique*, 11(11), 245-326.

Blanchet, P. et Coste, D. (2010). Sur quelques parcours de la notion d'« interculturalité » : analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Dans Ph. Blanchet et D. Coste (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (p. 7-27). Paris : L'Harmattan.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol, Royaume-Uni: Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, Royaume-Uni : Centre for Studies on Inclusive Education.

Bressoux, P. (1994a). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.

Bressoux, P. (1994b). Estimer et expliquer les effets des classes : le cas des acquisitions en lecture. *Mesure et Evaluation en Education*, 17 (1), 75-94.

- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52.
- Bressoux, P. (2011). Effet-maître et pratiques de classe. Dans E. Bourgeois (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 221-231). Paris : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.brgeo.2011.01.0221.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 208-217.
- Broussal, D. (2013). Les changements en éducation : omniprésence, finalités et accompagnement. Dans V. Bedin, *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 37-51). Paris : L'Harmattan.
- Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante : perspectives croisées. *Recherche et formation*, 56, 95-108.
- Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel ». *Revue française de pédagogie*, 103, 43-50.
- Candelier, M. et Schröder-Sura, A. (2015). Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives, *Babylonia*, 2/15.
- Coste, D. (2014). « Approches plurielles » et/ ou « Approche plurielle »? : entre diversité du singulier et singularité du pluriel. Dans Ch. Troncy (dir.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (p. 451-461). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Derwin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation*, 9, 32-42.
- Dewey, J. (1903). *Ethical Principles Underlying Education*. Chicago : Les Presses universitaires de Chicago.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (1), 25-43.
- Doudin, P.-A. et Ramel, S. (dir.) (2009). Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin), 9.
- Ducette, J. P., Sewell, T. E. et Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. Dans F. B. Murray (dir.), *The Teacher Educator's Handbook* (p. 323-381). San Francisco : Jossey-Bass.
- Dupin, C-M., Breton, E. Kivits, J. et Minary, L. (2015). Pistes de réflexion pour l'évaluation et le financement des interventions complexes en santé publique, *Santé Publique*, 5, Vol. 27, 653-657.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits, Tome 1 1954-1975, Tome 2, 1976-1988*. Paris : Gallimard.
- Ebersold, S. (2009). *Autour du mot inclusion*. *Recherche et formation*, 61, 71-83.

- Epstein J. L. (2010). School / family / community partnerships: Caring for the children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Foreman, (2001). *Integration and inclusion in action*. Victoria : Nelson.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : François Maspéro.
- Gibello, B. (2008). Brève histoire de la scolarisation des enfants malades mentaux. *Psychiatrie française*, 2, 23-41.
- Goffman, E. (1975). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. *European journal of special needs education*, 8 (3), 194-200.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte.
- Honneth, A. (2007). *La réification. Petit traité de théorie critique* (trad.S. Haber). Paris : Gallimard (1re éd. 2005).
- Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf (1re éd., 1992).
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Legrand, L. (1999). Le problème n'est plus pédagogique, mais politique... Dans J.M. Gillig (dir.), *Les pédagogies différenciées : Origine, actualité, perspectives* (p. 145-147). Bruxelles : De Boeck Université.
- Mège-Courteix, M-C. (1999). *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves*. Paris : ESF.
- Marcel, J-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28, 41-64.
- Marcel, J.-F. et Peoc'h, N. (2013). Recherche-intervention et changement en éducation, question de postures. Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement : éclairages des Sciences de l'éducation* (p.107-124). Paris : L'Harmattan.
- Meirieu, Ph. (1996). Face à l'éclatement de la société, que peut l'école ? *Cahiers pédagogiques*, 340, 22-24.
- Mérini, C. et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques, *Savoirs*, 1(16), 77-95.

Mérini, C. et Thomazet, S. (2018, octobre). *Une recherche-intervention pour découvrir un nouvel espace professionnel : l'intermétiers*. Conférence présentée au 2^d Colloque international Icare « Vers une société inclusive : diversités de formations et de pratiques innovantes » [VSI], Le Tampon, La Réunion. Visible sur <https://www.youtube.com/watch?v=n0iki38oE3o&feature=youtu.be>

Monceau, G. et Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation* [Online], 45 | 2017, Online since 01 September 2017, connection on 06 March 2018. URL : <http://journals.openedition.org/elgebar.univ-reunion.fr/edso/2525> ; DOI : 10.4000/edso.2525

Nirje, B. (1969). The Normalization Principle and its Human Management Implications. In R. Kugel, W. Wolfensberger (dir.). *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington : President's Committee on Mental Retardation.

Pelletier, L. (2014). Du parent démuni au parent partenaire : se former à l'école des parents. Dans T. Malbert (dir.), *L'éducation familiale, quels nouveaux défis ? Parent, enfant, école* (p. 127-143), Paris : Karthala – Université de La Réunion.

Pelletier, L. (2017). Analyse de discours de parents à « l'école des parents » : vous avez dit coéducation ? *Éducation, Santé, Sociétés*, 3 (1), 119-137. url : <http://www.educationsantesocietes.net/index.asp?menuEx=1329&idEx=677>

Pelletier, L. et Marcel, J-F. (2018). Odyssée épistémologique en Sciences de l'éducation. Dans N. Wallian (dir.) *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles* (p. 369-402). Berlin : Peter Lang.

Pelletier, L. (2020, sous-presse). Relation école/famille(s) en contexte de pluralité culturelle et linguistique. : Réflexions sur les attentes, les tensions et les défis au Québec (Canada) et à l'île de La Réunion (France). Dans N. Maillard-De La Corte Gomez et D. Bittighoffer (dir.). *France-Canada : identités en mouvance, regards croisés*. France : Presses Universitaires de Vincennes.

Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Périer, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école : Quels lieux de reconnaissance des parents ? *Administration & Éducation*, 15 3(1), 43-49. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-1-page-43.htm>.

Plaisance E. (2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.

Prud'homme, L. (2007). La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation. Thèse de doctorat inédite. Gatineau, Université du Québec en Outaouais.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 34(2), 6-22. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1273>

- Rayna, S., Rubio, M. N. et Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Eres.
- Rhéaume, J. (1982). La recherche-action : un nouveau mode de savoir ? *Sociologie et sociétés*, 14 (1), 43-51.
- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Le cas de la Gaspésie. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. (Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin), 9, 97-115.
- Rousseau, N. (dir.). (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire (3^e édition). Un défi ambitieux et stimulant*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Salbreux, R. (2008). Handicap et psychiatrie infantile : opposition ou complémentarité ? *Psychiatrie française*, 2 : 65-80.
- Sauvage Luntadi, L., et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.
- Simon, J. (1988). *L'intégration scolaire des enfants handicapés*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Stainback, W., & Stainback, S. (dir.). (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6(18), 129-140.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27. doi:10.3917/lfa.152.0019.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 123-139.
- Thomazet, S. et Mérini, C. (2014a). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/1509> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1509
- Thomazet, S. et Merini, C. (2014b). La dimension collaborative, un espace professionnel du maître E. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47 (2), 31-50. doi:10.3917/lse.472.0031.
- Thomazet, S. et Merini, C. (2019). Vers une société inclusive : des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusive*, 85, 103-120.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K. et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145.

Trépanier, N.S. (1999). *Réseau fonctionnel d'analyse du risque en milieu d'intervention auprès de personnes vulnérables*. Thèse de doctorat inédite. Montréal, Université de Montréal : Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation.

Trépanier, N.S. et Paré, M. (dir.) (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Trépanier, N.S. (2014). Des conditions à la collaboration pour le soutien aux enseignants en contexte d'inclusion au collégial... et bien avant ! *Revue Suisse de pédagogie spécialisée : École inclusive : changements dans la formation, le rôle et l'identité des enseignants ordinaires et spécialisés*, 4, 20-26.

Trépanier, N.S., Labonté, M. (2013). Un modèle de service qui appuie l'enseignant et favorise l'intégration scolaire. *25^e Édition du Colloque Recherche-Défi dans le cadre du 31^e Congrès annuel de l'Association du Québec pour l'intégration sociale, Québec (23-25 mai)*.

Trépanier, N.S. et Labonté, M. (2014). Un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour offrir des services intégrés en contexte inclusif ontarien : le cas d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 131-147. DOI : 10.7202/1028218ar.

Trépanier, N.S. (2019). Un apport des modèles théoriques privilégiant une approche écologique pour la recherche et l'intervention en éducation inclusive. Dans V. Bedin, S. Franc, et D. Guy. (dir.) *Les sciences de l'éducation pour quoi faire ? Entre action et connaissance*. Paris : Éditions l'Harmattan.

Tupin, F., Candelier, M., Bigot, V. Narcy-Combes, M-F., Jeoffrion, C. et al. (2015). *Plurilinguismes : pratiques, représentations, acquisitions, enseignement (acronyme : PLURI-L)* (rapport scientifique final pour le programme recherche cofinancé par la Région des Pays de la Loire. Nantes : CREN.

UNESCO (2017). Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation. Paris : UNESCO. Accès : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>

Vienneau, R. (2010). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes pour apprendre tous ensemble* (p. 237-263). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. Note de synthèse. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 135-168.

Wallian, N. (dir.) (2018). *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles*. Berlin : Peter Lang.

Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (1975). *Changements. Paradoxes et psychothérapies*. Paris : Editions du Seuil

Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation.