

Haute école pédagogique du canton de Vaud
Laboratoire international sur l'inclusion scolaire – LISIS
Université du Québec à Trois-Rivières

hep/

Colloque organisé par le Laboratoire
international sur l'inclusion scolaire

L'inclusion au-delà des murs de l'école

24 et 25 octobre 2022

HEP Vaud

Avenue de Cour 33, Lausanne



Laboratoire international
sur l'inclusion scolaire

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Conférences

Lundi 24 octobre à 9h30 à l'Aula des Cèdres

« Villes poreuses »

Paola Viganò, architecte et urbaniste, est professeure de Urban Theory and Urban Design à l'École polytechnique fédérale de Lausanne où elle dirige le centre de recherche *Habitat*. Elle est également professeure d'urbanisme à l'Università Iuav di Venezia.

En 1990, elle a fondé *Studio* avec Bernardo Secchi et, depuis 2015, *Studio Paola Viganò* qui travaille sur la transition écologique et sociale de villes et des territoires. Elle a reçu plusieurs prix, parmi lesquels le Grand Prix de l'Urbanisme en 2013 et le Prix Schelling pour la Théorie de l'Architecture en 2022. Elle a été nommée *Doctor Honoris Causa* à l'Université catholique de Louvain en 2016.

Mardi 25 octobre à 16h à l'Aula des Cèdres

« Réflexion sur l'ouverture de l'école à la société : activités périscolaires, discontinuité éducative et affective ».

À l'appui de leurs travaux de recherche menés, ensemble et séparément, sur l'expérience scolaire de l'élève en France, Benoit Dejaiffe et Gaëlle Espinosa proposent, dans le cadre de leur intervention orale, une réflexion sur les idées de « discontinuité et continuité éducatives », telles deux possibilités d'ouverture de l'école à la société au service du développement de l'enfant et du jeune.

Benoît Dejaiffe est maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université de Lorraine. Ses travaux portent sur les continuités et discontinuités éducatives. Plus généralement, il étudie les normes et les savoirs transmis qui forment et transforment les élèves pour, dans et en dehors de l'école.

Gaëlle Espinosa est maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches (MCF-HDR) en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Lorraine, collaboratrice internationale du RÉVERBÈRE. Ses travaux de recherche portent sur l'expérience scolaire de l'élève, ses rapports à l'école, au savoir, à l'enseignant·e et aux pairs. L'affectivité autrefois, les émotions aujourd'hui, sont étudiées dans cette expérience et ses rapports afin de mieux comprendre les conditions du bien-être et de la réussite de l'élève à l'école.

Pour accéder au programme
et aux résumés
des communications :



Av. de Cour

Aula des
Cèdres
(accueil, pauses,
conférence,
repas, apéritif)

Cour 33
(ateliers)

Lundi 24.10.22			
8h30-9h	Accueil café (Pourtour de l'Aula des Cèdres)		
9h-9h30	Mots de bienvenue (Aula des Cèdres) - Cyril Petitpierre, directeur de la formation à la HEP-Vaud Keynote - Luc Prud'homme et Serge Ramel, directeurs du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire		
9h30-10h30	Conférence plénière : "Villes poreuses" Paola Viganò, Laboratoire d'urbanisme - École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL)		
10h30-11h	Pause (Pourtour de l'Aula des Cèdres)		
1^{ère} session d'ateliers			
	Approches pédagogiques (C33-520) (animation : Xavier Conus)	Nouveaux intervenants et collaborations (C33-812) (animation : Marco Allenbach)	Formation (C33-720) (animation : Lise-Anne St-Vincent)
11h-12h30	Prud'homme et al. : "Vers une différenciation pédagogique inclusive en enseignement secondaire : une étude de cas" Brochet et Gremion : "Un projet d'accès à la musique pour tous au sein d'un établissement scolaire du cycle 3" Laffont de Collonges : "projet S.E.N.S : Sport Ecocitoyenneté Nature Santé ou L'inclusion Active: une vision stratégique"	Leroyet et Midelet : "Enjeux, modalités et conditions d'un travail commun entre enseignants et enseignants spécialisés à partir de la problématique des supports d'enseignement/apprentissage" Paré et al. : "Des équipes collaboratives pour développer les pratiques d'enseignement inclusives du vocabulaire en milieu défavorisé et plurilingue" Borda Calissaya et al. : "L'intervention de l'ergothérapeute dans l'école pour favoriser l'inclusion et l'équité dans l'éducation"	Fisher et Buffi : "Vers une éducation inclusive: un projet de formation pour favoriser l'accueil des élèves avec Trouble du Spectre Autistique dans l'école enfantine et primaire du Canton Tessin (Suisse)" Duchaine et Gaudreau : "Effets perçus par des enseignants d'un MOOC sur leur sentiment d'efficacité personnelle à intervenir auprès des élèves présentant un TDAH" Moussi : "Penser une éducation inclusive en formation initiale ? Analyse des pratiques d'enseignants débutants en cours de français"
Repas (Pourtour de l'Aula des Cèdres)			
2^e session d'ateliers			
	Inégalités scolaires et sociales (C33-520) (animation : Corina Borri-Anadon)	Approches pédagogiques (C33-812) (animation : Nancy Gaudreau)	Autour de l'école (C33-720) (animation : Annelise Spack)
14h-15h30	Paccaud et al. : "La précarité des familles : un frein à l'inclusion ?" Aballache et Tanga : "La réussite scolaire des enfants de l'Aide sociale à l'enfance : un capital public ?" Mattey et al. : "Ping-pong : nouvelle collaboration dans le domaine scolaire et préscolaire, visant à faciliter l'entrée à l'école des enfants issus de familles défavorisées ou en situation de vulnérabilité"	Rudelli et al. : "Développer la motricité fine et la graphomotricité à l'école enfantine : le projet interdisciplinaire MoFiS" Frangieh et Atencio : "La technologie numérique un dispositif de soutien aux élèves" Leysens : "Comment prendre en compte la diversité des élèves pour enseigner l'histoire à l'école primaire ?"	Vonlanthen et al. : "Les lieux d'accueil parascolaire : la collectivité inclusive" Fahmi et al. : "Le projet Lab-École au Québec ou comment (re)penser l'école de demain. Pour de nouvelles écoles inclusives, ouvertes sur leur quartier et ancrées dans la communauté"
15h30-16h	Pause (Pourtour de l'Aula des Cèdres)		
3^e session d'ateliers			
	Défis de l'inclusion (C33-520) (animation : Isabelle Noël)	Modèles de service (C33-812) (animation : Julia Midelet)	Autour de l'école (C33-720) (animation : Liliane Pelletier)
16h-17h30	Dormoy-Rajamanan : "Inclusion scolaire, différenciation pédagogique et difficultés professionnelles des professeur.e.s des écoles en France" Dominé et Croguennec : "Quand l'inclusion questionne et échoue ou comment repenser l'inclusion scolaire française"	Gay : "Les pratiques dites inclusives dans quatre établissements scolaires et dans deux cantons suisses" Matias : "Mise en place d'une organisation de services multi-tiers inspirée de la RAI dans une école primaire québécoise afin de soutenir l'inclusion des élèves présentant un TSA" Pagnamenta : "Forme scolaire et « élèves-situations limites » dans le secondaire I. La recherche-action au quotidien comme instrument d'intervention des psychopédagogues en soutien aux apprentissages des élèves et aux enseignants"	Rudelli et Camponovo : "Le chemin de l'école : un vrai espace d'inclusion pour les élèves BEP ?" Estachy : "Les relations éducatives entre les institutions scolaires et parascolaires" Sabot et Godoy : "Préaux en tous genres"
Dès 17h30	Apéritif dinatoire (Pourtour de l'Aula des Cèdres)		

Mardi 25.10.22

8h30-9h	Accueil café (Pourtour de l'Aula des Cèdres)		
4^e session d'ateliers			
	Modèles de service (C33-520) (animation : Valérie Angelucci)	Approches pédagogiques (C33-812) (animation : Vincent Bernier)	Formation (C33-720) (animation : Elisabeth Harvey)
9h-10h30	<p>Benoit : "Des dispositifs inclusifs au sein d'un dispositif stratégique : étude d'un tropisme institutionnel souterrain"</p> <p>Goyer : "Les défis que posent la gentrification pour l'éducation inclusive"</p> <p>Saas et Lefèvre : "L'expérience des coordonnateurs PIAL dans le Bas-Rhin à l'épreuve des impératifs de l'école inclusive"</p>	<p>Gibelind : "Vivre la transition dans l'enseignement supérieur : comment se comprendre et s'accepter? une approche détournée positive d'émancipation et d'inclusion"</p> <p>Gaudreau et al. : "J'ai MON plan! Une approche novatrice pour soutenir la mise en oeuvre de plans d'intervention autodéterminés par les élèves présentant des difficultés comportementales"</p> <p>Bergeron : "Développement d'un outil d'aide à la planification pour une diversité de besoins : résultats des phases de précision de l'idée de développement et de structuration des solutions"</p>	<p>Moliner et al. : "Défis rencontrés dans la construction critique d'un modèle participatif d'accompagnement à l'inclusion scolaire"</p> <p>Pelletier et Priolet : "Approche critique de la tension injonction/inclusion dans le cadre de la formation des enseignants dans une perspective inclusive"</p> <p>Gabola et Allenbach : "Peut-on « former » à relever les défis de l'inclusion et de la collaboration, interne et externe à l'école, sachant que ceux-ci nécessitent du soutien au-delà du temps de la formation ?"</p>
10h30-11h	Pause (Pourtour de l'Aula des Cèdres)		
5^e session d'ateliers			
	Directions d'école (C33-520) (animation : Mélanie Paré)	Dispositifs innovants et évaluation diagnostics (C33-812) (animation : Ghia Khoury)	Défis de l'inclusion (C33-720) (animation : Florence Croguennec)
11h-12h30	<p>Gélinas-Proulx et al. : "Sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement scolaire par rapport à l'inclusion : mise en lumière de certaines étapes de l'élaboration d'un questionnaire"</p> <p>Noël : "Renforcer la capacité des établissements scolaires à prendre en compte tous les apprenants : quelles tensions, dilemmes et possibilités pour les directions d'école dans le canton de Fribourg ?"</p> <p>Conus : "Regards de cadres sur les collaborations autour de l'école inclusive : lorsque des tensions interprofessionnelles favorisent une instrumentalisation de la relation avec les parents"</p>	<p>Bertolino et al. : "Dispositif innovant de mixité sociale à l'école et « bricolages » de la communauté éducative"</p> <p>Ouellet et al. : "Quelle participation en classe ordinaire d'élèves intégrés à un modèle de services de soutien à l'apprentissage du français dit inclusif?"</p> <p>Gagné et al. : "L'INEA comme levier à l'engagement et à l'inclusion scolaire et sociale"</p>	<p>Roelens : "Quelle place et quel(s) rôle(s) pour l'école dans une société des individus inclusive ?"</p> <p>Métral et Tschopp : "L'inclusion des enfants à besoins spécifiques"</p>
	Difficultés des élèves (C33-523) (animation : Alexandre Sotirov)		
			<p>Berthiaume et al. : "La question du droit à l'éducation et l'inclusion pour l'élève sourd ou ayant une surdité : le cas du Québec"</p> <p>Queguiner et Gibelind : "Être Dys : étudier, se connaître, s'inclure"</p> <p>Bemier et al. : "L'accessibilité de la classe ordinaire au secondaire sous la loupe d'élèves présentant des difficultés comportementales: intentions, capacités et enjeux"</p>
Repas (Pourtour de l'Aula des Cèdres)			
6^e session d'ateliers			
	Nouveaux intervenants et collaborations (C33-520) (animation : Geneviève Bergeron)	Dispositifs innovants et évaluation diagnostics (C33-812) (animation : Léna Bergeron)	Parents (C33-720) (animation : Luc Prud'homme)
14h-15h30	<p>Pelhate : "De nouvelles professions dans l'école primaire genevoise : entre logique préventive des risques et approche inclusive des élèves"</p> <p>Tchuindibi : "Introduction de nouveaux personnels spécialisés dans les écoles pour soutenir l'inclusion des élèves ayant un handicap ou des difficultés : constats et enjeux issus d'une revue de littérature"</p> <p>Allenbach et Frangieh : "L'intermétiers : une façon de penser le travail collectif"</p>	<p>Moliner et al. : "Qu'est-ce que je peux faire après l'école secondaire ? ». Élaboration participative d'un programme d'enseignement postsecondaire inclusif dans le contexte universitaire"</p> <p>Guilley et al. : "Une procédure d'évaluation des besoins individuels: mise en réseau "virtuelle" des professionnels impliqués"</p> <p>Harvey et al. : "Les profils de tempérament pour soutenir le contexte scolaire inclusif"</p>	<p>Odier-Guedj et al. : "Engagement parental en classe passerelle : co-construction d'un accueil à visée inclusive lors de la transition scolaire du jeune enfant"</p> <p>Ramel et Van Mullem : "Tous différents, tous élèves : représentations de parents d'élèves sur l'inclusion scolaire"</p> <p>Borri-Anadon et al. : "Représentations de parents immigrants à l'égard des services offerts aux élèves en apprentissage du français : quelle implication de ces acteurs au sein d'un modèle de service qui se veut inclusif?"</p>
15h30-16h	Pause (Pourtour de l'Aula des Cèdres)		
16h-17h	<p style="color: red;">Conférence plénière (Aula des Cèdres) : "Réflexion sur l'ouverture de l'école à la société : activités périscolaires, discontinuité éducative et affectivité"</p> <p style="color: red;">Benoît Dejaiffe et Gaëlle Espinosa, Université de Lorraine</p>		

LUNDI 24 OCTOBRE

1ère session d'ateliers : 11h-12h30

Approches pédagogiques (C33-520)

Un projet d'accès à la musique pour tous au sein d'un établissement scolaire du cycle 3

Magali Broch, François Gremion

HEP-BeJuNe, Suisse

Cette recherche-action est menée dans un établissement scolaire fribourgeois du cycle 3 comprenant 3 classes d'enseignement spécialisé. En proposant un accès à la musique pour les élèves de toutes les sections, le dispositif à l'étude les invite à une participation hebdomadaire au sein de l'école, hors les murs de la classe durant le temps de la pause de midi. Il supprime ainsi les obstacles structurels ordinaires à la co-présence d'élèves de différentes sections. Adapté pour tous les élèves, quelles que soient leurs compétences, ce dispositif pédagogique à visée inclusive propose des supports pédagogiques accessibles à chacune et chacun en vue d'une prestation collective finale devant un public.

Cette recherche exploratoire a pour objectif d'analyser, sous l'angle d'indicateurs de l'inclusion (Rousseau et Angelucci, 2014 ; Rousseau, 2015 ; Tremblay, 2012, 2020 ; Vienneau et al., 2016), les effets de ce dispositif pédagogique sur les différents protagonistes (élèves, enseignants, direction). Le recueil de données au fil du projet est réalisé à l'aide de plusieurs outils : tableau des présences, extrait vidéo de répétitions, grille d'observation de l'activité, questionnaire d'autoévaluation, focus group. Les résultats, issus des croisements réalisés à partir d'une « approche générale d'analyse inductive » (Blais et Martineau, 2006) portent sur : la participation des différents profils d'élèves, le degré de réalisation des activités (Farell, 2006), les interactions entre les élèves des classes ordinaires et des classes spécialisées, les formes d'enseignement, la qualité des supports pédagogiques, l'avis des participants, des co-enseignants et des membres des directions. Les différents facteurs qui ont contribué à son succès sont, en priorité, le co-enseignement, l'accessibilité des supports pédagogiques et la gestion du groupe.

Nous présenterons également comment ce dispositif inclusif se poursuit, ayant permis de faire bouger les lignes institutionnelles de séparation entre les sections du cycle 3, d'allocation des ressources pour l'inclusion et celles de la participation des élèves des classes spéciales à la vie de l'école.

Vers une différenciation pédagogique inclusive en enseignement secondaire : une étude de cas

Luc Prud'homme¹, Geneviève Bergeron¹, Katryne Ouellet¹, Marc-Antoine Gagné¹, Marie-Pierre Fortier², Laurie Bergeron², Jeanne Bilodeau²

¹Université du Québec à Trois-Rivières, Canada; ²Université du Québec à Montréal, Canada

Prendre en compte la diversité au secondaire peut s'avérer une entreprise complexe. Des recherches révèlent d'ailleurs des défis auxquels plusieurs enseignant·e·s font face (Bergeron *et al.*, 2021 ; Prud'homme *et al.*, 2011), ces derniers pouvant être liés à des facteurs tels que le manque de formation et d'outils, les multiples contenus à enseigner ainsi que le nombre important d'élèves à accompagner (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Ainsi, pour prendre en compte la diversité des élèves, les enseignant·e·s sont de plus en plus nombreux à réclamer des pistes d'action concrètes de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). C'est notamment cette demande, accompagnée du fait que « les études décrivant les actions réelles des enseignants en matière de différenciation [sont rares] », (Forget et Lehraus, 2015, p. 72), qui nous a conduit

à réaliser une étude de cas multiples mettant en scène trois enseignant·e·s du secondaire reconnu·e·s au sein de leur communauté professionnelle pour différencier dans une perspective inclusive. L'objectif central consistait à décrire les éléments constitutifs de leurs pratiques.

Après avoir présenté les repères conceptuels nous ayant permis d'identifier les participant·e·s du projet de recherche (Prud'homme *et al.*, 2016 ; Borri-Anadon *et al.*, 2015), notre communication explore les éléments constitutifs des pratiques d'un des trois cas, un enseignant du français au secondaire. Sommairement, les résultats révèlent des modifications majeures de structures de classe et une implication accrue des élèves dans leur processus d'apprentissage. Nous illustrerons comment la DP est pour lui une pratique intégrée dont les différentes composantes interreliées s'actualisent par de multiples gestes professionnels dans l'ensemble de la tâche. Nous mettrons en évidence le caractère relationnel et responsabilisant de sa vision de la DP et comment il parvient, à différencier en évitant certaines formes de stigmatisation.

Projet S.E.N.S (Sport Ecocitoyenneté Nature Santé ou L'inclusion Active) : une vision stratégique

Frédéric Laffont de Collonges

ESMS, France

Nous cherchons à modifier les représentations sociales des personnes en situations de handicap en créant des actions où ils seront reconnus pour leur compétences.

Chaque trimestre, une rencontre réunie une classe d'élèves de 12 ans et 18 « éco-ambassadeurs » de l'Institut Médico-éducatif qui ont plus de 16 ans et dans une démarche préprofessionnelle. Toute l'année chaque « éco-ambassadeur » sera formé à sa mission d'initiateur, de capitaine d'équipe, pour encadrer, diriger 3 collégiens sur différentes activités.

D'abord, le Challenge Energie : chaque éco-ambassadeur anime l'échauffement de son équipe. En relais ils rament 1h. En concertation, ils attribuent les Watt produit au fonctionnement d'objets. Puis la Biodiversité : les éco-ambassadeurs mènent l'échauffement préventif de mise au travail et les techniques de plantations d'arbres. Enfin, la santé : Les éco-ambassadeurs sont des commissaires sportifs occupant des postes de prévention, de sécurité ou de contrôle, durant l'évaluation de 150 collégiens, en courses d'orientation.

Mission accomplie ! les collégiens reconnaissent les éco-ambassadeurs pour leur technicité et leur aide.

La pertinence du projet crée une émulation auprès de tous les professionnels.

Nouveaux intervenants et collaborations (C33-812)

Enjeux, modalités et conditions d'un travail commun entre enseignants et enseignants spécialisés à partir de la problématique des supports d'enseignement/apprentissage

Laurence Leroyer¹, Julia Midelet²

¹Normandie Univ, Unicaen, CIRNEF, France; ²Université Paris 13, Experice, France

En France, la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République instaure la nécessité d'une école inclusive et conduit tous les enseignants à devoir prendre en compte une diversité d'élèves plus importante qu'auparavant (Bataille et Midelet, 2018). La présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers ne relève plus du seul ressort de l'enseignant spécialisé et conduit alors à s'interroger sur l'avenir de ces derniers (Puig, 2015).

Or, depuis 2017, les enseignants spécialisés doivent assurer au sein de leur établissement une nouvelle fonction, celle de personne-ressource pour l'éducation inclusive (circulaire n°

2017-026 du 14-2-2017). Ainsi, ils sont, entre autres, amenés à participer à la construction et à la mise en œuvre de réponses pédagogiques favorables à la réussite de tous les élèves avec les équipes pédagogiques mais aussi en collaboration étroite avec les enseignants sous la forme du co-enseignement (Tremblay, Toullec-Théry, 2020). Plus particulièrement dans cette collaboration, le partage ou la réflexion autour de ressources visant à favoriser une meilleure prise en compte des apprenants repérés comme éprouvant des difficultés à entrer dans les apprentissages, peut prendre place. En effet, dans une perspective d'accessibilité universelle (Benoît, 2011), la conception de supports d'enseignement/apprentissage permettant à tous les élèves d'accéder aux savoirs est essentielle sous peine de créer des inégalités d'apprentissage (Leroyer, 2015). Pour autant, ce travail n'est pas simple et pose question aux enseignants spécialisés. Ils ont ainsi des difficultés à identifier leur rôle. Ni formateur, ni conseiller pédagogique, ils interrogent alors leur champ d'intervention et les modalités de celle-ci (Leroyer et Midelet, 2020).

Comment prend forme ce travail commun autour des ressources et en quoi peut-il permettre une transformation des pratiques professionnelles au service d'une éducation inclusive ? Peut-on identifier des conditions favorables à la mise en œuvre de ce travail ?

L'analyse des présentations d'actions menées en tant que personne-ressource par des enseignants spécialisés en formation dans le cadre de leur certification professionnelle ainsi que l'analyse de leur discours *a posteriori* sur cette expérience (effets constatés, difficultés rencontrées, etc.) recueillis lors d'entretiens semi-directifs fournissent des pistes de réponse.

Il s'avère que l'exercice de leur nouvelle fonction notamment à travers la problématique des ressources mobilisées au service des apprentissages, que ce soit ceux des élèves ou ceux des enseignants, conduit les enseignants spécialisés à redéfinir leur « zone d'influence » dans l'espace professionnel où ils évoluent. Il permet aussi, sous certaines conditions, de constituer des espaces d'apprentissage pour tous les élèves mais également des espaces potentiels de développement professionnels (Bailleul et Leroyer, 2019) reconfigurant par là-même l'action de l'enseignant spécialisé envers les enseignants et les élèves.

Des équipes collaboratives pour développer les pratiques d'enseignement inclusives du vocabulaire en milieu défavorisé et plurilingue

Mélanie Paré¹, Maude Belleville², Sophie Dominé¹

¹Université de Montréal, Québec, Canada; ²Centre de services scolaires de Montréal, Québec, Canada

Ce projet de partenariat en adaptation scolaire a soutenu une vingtaine de professionnels volontaires d'une école primaire de 700 élèves à Montréal pendant deux ans (2020-2022). Le partenariat a été financé par le ministère de l'Éducation du Québec afin de réunir une chercheuse, des conseillères pédagogiques, le personnel de direction et des membres du personnel de l'école pour développer des pratiques collaboratives et des pratiques d'enseignement différenciées du vocabulaire pour améliorer la réussite en lecture (MELS, 2012). Nous avons développé une programmation inclusive des services complémentaires offerts aux élèves en classe et hors classe (Trépanier, 2019). Le dispositif de développement professionnel comprenait de la formation à distance la première année, en raison de la pandémie, via une équipe Teams. La 2^e année, l'accompagnement in situ a pu s'intensifier autour de boucles de planification, observation en classe et rétroaction pour chacune des équipes collaboratives. Des sources professionnelles variées présentant des connaissances issues de la recherche ont été utilisées comme référents pour la formation et rétroactions suite aux observations en classe, principalement sur les configurations de coenseignement (Dubé, Cloutier, Dufour et Paviel, 2020), pour les composantes de la gestion de classe (Gaudreau, 2017), pour les pratiques de différenciation pédagogique (Leroux et Paré, 2016) et pour l'enseignement du vocabulaire (Giasson, 2011).

Le codéveloppement des pratiques d'enseignement différenciées de l'équipe enseignante est nécessaire pour améliorer la réussite des élèves (Goddard, Goddard et Kim, 2015). Ces pratiques différenciées doivent tenir compte du portrait de la classe identifiant les contenus

essentiels devant être maîtrisés par les élèves et leurs niveaux de compétences. Une analyse conjointe des dossiers d'aide particulière, effectuée par le personnel des services complémentaires en collaboration avec les titulaires, dès la rentrée et ce, pour chaque classe, leur permet d'arrimer l'enseignement et les services de soutien à l'enseignement ou aux élèves aux écarts réels de compétences à combler pendant l'année scolaire. Cette stratégie permet aux services complémentaires d'éviter de doubler l'enseignement et les interventions de plusieurs professionnels simultanément pour mêmes élèves. Des pratiques respectueuses du bagage linguistique et culturel des élèves ont été discutées et sont progressivement intégrées pour assurer la réussite des élèves allophones et de ceux issus de milieux défavorisés (Armand et Maraillet, 2015, MEES, 2019).

L'analyse des documents d'accompagnements et des compte-rendu des rencontres permet de dégager les principes directeurs d'une nouvelle organisation des services basés sur des équipes collaboratives pour chaque cycle d'enseignement et composées d'enseignants (classes ordinaires et classes d'accueil), d'orthopédagogues, d'orthophonistes et d'enseignants en soutien linguistique. Parmi ces principes ressortent, entre autres : l'aménagement de rencontres de concertation régulière sur planifiées annuellement par cycle d'enseignement et l'imbrication du coenseignement en classe dans l'offre de services complémentaires. Ce projet de développement professionnel et de recherche action formation a permis de développer, d'identifier et de décrire des pratiques d'enseignement différenciées du vocabulaire en contexte plurilingue. Quelques exemples seront décrits pendant la présentation. Les défis et enjeux de développement seront également nommés.

L'intervention de l'ergothérapeute dans l'école pour favoriser l'inclusion et l'équité dans l'éducation

Alison Borda Calisaya¹, Sylvie Ray-Kaeser¹, Stefania Moioli², Angelika Echsel³, Christina Schulze³

¹HETSL, HES-SO, Lausanne; ²SUPSI; ³ZHAW

Selon l'UNESCO (2017), afin d'intégrer les principes d'inclusion et d'équité dans l'éducation et surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite de chaque élève, il importe d'associer d'autres secteurs, tels que les services de santé. Ceci est particulièrement nécessaire pour les apprenants-es en situation de handicap qui sont parmi les plus marginalisés-es et exclus-es de l'école ordinaire. En milieu scolaire, ces enfants peuvent rencontrer des difficultés de participation en raison de limitations à l'adoption de pratiques inclusives et équitables. Les limitations les plus souvent citées sont les connaissances et attitudes des enseignants.es, les infrastructures, les stratégies pédagogiques et programmes d'études.

L'ergothérapie promeut une société inclusive et la participation sociale en permettant aux personnes, quel que soit leur âge et condition de santé, de s'engager dans les occupations de la vie quotidienne, que ce soit se préparer pour aller à l'école ou au travail, prendre le bus, effectuer des tâches scolaires et devoirs, des exercices gymniques et sportifs, ou encore jouer, s'adonner à des loisirs et rencontrer des amis.es.

Les services proposés par l'ergothérapeute pour soutenir l'éducation inclusive sont organisés sur des modèles de prévention et collaboratifs ayant fait la démonstration de leur pertinence et intérêt en milieu scolaire (Cahill & Bazyk, 2020 ; Missiuna et al., 2015). Ces modèles, qui font partie de la méthodologie professionnelle des ergothérapeutes (WFOT, 2016), sont par ailleurs appliqués avec succès dans les pays où les ergothérapeutes sont employées et exercent en milieu scolaire ordinaire (Jasmin et al., 2019).

En Suisse, les interventions en milieu scolaire de l'ergothérapeute se fondent sur une très bonne connaissance des besoins particuliers des enfants ayant des déficiences, ainsi que sur l'évaluation et l'analyse de l'impact de l'environnement sur leur fonctionnement. Comme acteur extérieur à l'école, les solutions d'aménagement et d'adaptation émergent principalement du partenariat créé avec le personnel enseignant et les familles (Kaelin et al., 2019 ; Sohler et al., 2019 ; Ray-Kaeser, 2019).

Cette présentation vise à expliquer la démarche, le rôle et les services de l'ergothérapeute intégrant les principes d'inclusion et d'équité selon une approche collaborative pour soutenir la participation en milieu scolaire ordinaire des élèves, et en particulier de celle des enfants en situation de handicap, dans le contexte suisse.

Formation (C33-720)

Penser une éducation inclusive en formation initiale ? Analyse des pratiques d'enseignants débutants en cours de français.

Dalila Moussi

Université de Lille - Laboratoire CIREL ULR 4354, France

Cette communication se propose d'interroger les représentations et les pratiques déclarées d'enseignants débutants relatives à la prise en compte de la diversité des élèves au terme de la formation initiale. Face à la promotion d'une éducation inclusive, comment des professeurs des écoles stagiaires réagissent-ils et adaptent-ils les apprentissages en français ?

Nous présentons quelques résultats issus d'une recherche en cours sur les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants contrastés par leur ancienneté dans le métier. Dès la première année, un enseignant stagiaire est censé conduire « un enseignement explicite, attentif aux besoins de chaque élève, en recourant à la coopération et à la différenciation ». La formation initiale apparaît alors comme clé de voûte pour la mise en place d'une éducation inclusive. Pourtant, cette dernière est souvent identifiée comme déficitaire (Moussi & Luczak, 2020), les contenus ainsi que les dispositifs de formation proposés ne faciliteraient pas le transfert dans la pratique des apprentissages. Nos recherches ont montré que la plupart des stagiaires interrogés ne se sentent pas suffisamment formés et efficaces pour faire face à l'hétérogénéité de leur classe alors même qu'ils disposent déjà, pour certains d'entre eux, de compétences professionnelles proches de celles d'enseignants experts (Moussi, 2020). De plus, la différenciation pédagogique est envisagée principalement en Français et en Mathématiques au détriment des autres disciplines et concerne avant tout les élèves perçus comme étant en difficulté ou au contraire, disposant de capacités intellectuelles supposées élevées. Nous avons alors choisi de prolonger cette étude afin de nous intéresser de plus près aux pratiques différenciées des enseignants débutants lors de séances de Français. La méthodologie s'appuie sur l'analyse qualitative de 120 dossiers rédigés par des étudiants stagiaires dans le cadre de leur Master 2 MEEF pour la validation de leur unité d'enseignement *Culture disciplinaire et didactique du Français*. Dans ce dossier, il est attendu qu'ils prennent appui sur une expérience professionnelle significative vécue lors d'une séquence de Français pour mobiliser les éléments de formation, faire des propositions d'amélioration et porter un regard critique sur les compétences professionnelles développées. Ce dossier fait une large place à la description et l'analyse des pratiques différenciées expérimentées (ou non). L'étude révèle les domaines d'apprentissage du Français concernés par la différenciation pédagogique, les formes de différenciation privilégiées ainsi que les dispositifs expérimentés par les stagiaires. Elle nous renseigne également sur les élèves visés par la différenciation et les principales difficultés rencontrées par les enseignants débutants.

Effets perçus par des enseignants d'un MOOC sur leur sentiment d'efficacité personnelle à intervenir auprès des élèves présentant un TDAH

Marie-Pier Duchaine, Nancy Gaudreau

Université Laval, Canada

Les enseignants doivent répondre aux divers besoins des élèves dans un contexte de plus en plus inclusif avec des ressources souvent limitées. Ainsi, intervenir auprès des élèves présentant un trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) s'avère une tâche difficile pour plusieurs enseignants (Guerra et al., 2017). Issu de la théorie d'auto-efficacité (Bandura, 2007), le sentiment d'auto-efficacité personnelle (SEP) réfère à la croyance de l'enseignant en sa capacité à organiser et mettre en œuvre les interventions nécessaires pour favoriser la réussite des élèves (Gaudreau et al., 2012). De fait, les enseignants qui ont un fort SEP tendent à utiliser des méthodes d'enseignement plus efficaces et différenciées envers les élèves présentant des besoins particuliers (p. ex. Klassen et Chiu, 2010). Cette communication présente les résultats d'une recherche explorant les effets perçus d'une formation en ligne ouverte à tous (MOOC) portant sur le TDAH. À partir d'un devis de recherche pré-expérimental, 178 enseignants ont rempli un questionnaire en ligne mesurant leur SEP à intervenir auprès des élèves présentant un TDAH avant le début et après la fin de la formation. Les résultats démontrent des effets positifs sur le SEP des participants. Les résultats seront discutés dans l'optique de suggérer des pistes d'intervention pour soutenir l'adoption de pratiques plus inclusives envers les élèves présentant des difficultés.

Vers une éducation inclusive: un projet de formation pour favoriser l'accueil des élèves avec Trouble du Spectre Autistique dans l'école enfantine et primaire du Canton Tessin (Suisse)

Christian Fischer¹, Dorian Buffi²

¹Fondazione ARES (Autismo Risorse e Sviluppo), Suisse; ²Institut scolaire de Losone, Suisse

Le Trouble du Spectre Autistique (TSA) est un trouble complexe du développement, généralement diagnostiqué pendant l'enfance, caractérisé par un déficit persistant de la communication sociale et des interactions ainsi que par une restriction des centres d'intérêt et des comportements ou activités de la personne (APA, 2013). La gravité des symptômes peut varier considérablement d'un individu à l'autre (APA, 2013). Avec une prévalence d'environ 1% (Elsabbagh et al., 2012 ; Baggioni, Veyre & Thommen, 2017), voire plus aux Etats-Unis (Christensen et al., 2019), le TSA est un phénomène qui touche de nombreuses familles et par ricochet nombreuses institutions scolaires.

Le Canton Tessin, qui compte environ 360'000 habitants, se situe dans la partie méridionale de la Suisse. Dans ce territoire, en lien avec un mouvement national (CDIP, 2007), un nombre croissant d'enfants avec TSA est scolarisé dans l'école régulière, dans la majorité des cas avec des mesures d'accompagnement. Dans les dernières années, l'établissement scolaire de Losone, qui comprends 7 sections d'école enfantine et 16 d'école primaire, a accueilli différent.e.s élèves avec TSA dans les classes régulières et a soigné des transitions vers l'école secondaire, qui ont été effectuées avec succès.

À partir de ces expériences, les enseignant.e.s ont signalé à la direction leur volonté d'approfondir leurs connaissances sur ce trouble. Un projet institutionnel, incluant école enfantine et école primaire, a donc été promu, en collaboration avec la Fondation ARES (Centre de compétence cantonale pour l'autisme).

Deux les objectifs principaux du projet: créer des conditions afin que toutes les classes puissent être adaptées aux besoins principaux des élèves avec TSA et former les enseignant.e.s aux principaux outils d'intervention dans ce champ, ainsi que soutenir leur implémentation en classe.

Les enseignant.e.s titulaires de l'école enfantine et primaire ont suivi le parcours formatif, indépendamment de la présence ou non d'élèves avec TSA dans leur classe, en accord avec les principes d'une éducation inclusive, qui prévoit une adaptation *a priori* à la diversité des

élèves dans leur ensemble (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). En tout, 20 professionnels ont participé à ce projet (17 enseignant.e.s et 3 opérateur.trice.s scolaires de soutien à l'intégration).

Sur le plan organisationnel, le projet a comporté six rencontres qui ont traité de différents sujets (i.e. les particularités perceptives et émotives des élèves avec TSA, la structuration des activités et des milieux scolaires, les transitions scolaires, la communication du diagnostic à l'enfant et à la classe, la prévention des comportements-défis). Les thèmes ont été choisis en collaboration avec les participants en s'appuyant sur des publications concernant l'intervention disponibles aussi en langue italienne (Attwood et Gray, 2014 ; Attwood, 2015 ; lanes et Cramerotti, 2002). Des adultes avec TSA et des parents ont participé à une partie des rencontres en tant que formateurs.

A la fin du parcours, un questionnaire a été rempli par les participants, afin de recueillir leur satisfaction à propos des contenus et de la qualité des rencontres.

Au cours du colloque, le développement du projet, l'impact sur les pratiques de l'établissement scolaire et la satisfaction des participants, seront présentés.

LUNDI 24 OCTOBRE

2^e session d'ateliers : 14h-15h30

Inégalités scolaires et sociales (C33-520)

Ping :pong : nouvelle collaboration dans le domaine scolaire et préscolaire, visant à faciliter l'entrée à l'école des enfants issus de familles défavorisées ou en situation de vulnérabilité.

Marie-Paule Matthey¹, Raphaëlle Deshayes², Magali Grossenbacher²

¹Haute école pédagogique du canton du Valais (HEP-VS); ²Association a:primo

Afin de lutter contre les inégalités d'accès à l'éducation, l'association A-primo, *apprendre en jouant* offre plusieurs activités aux familles défavorisées ou en situation de vulnérabilité au niveau préscolaire et scolaire. Organisée par les communes ou les cantons, l'offre ping:pong, bâtir des ponts en jouant permet aux parents et à leurs enfants de 3 à 6 ans de bien vivre l'entrée à l'école. L'évaluation du programme par la Haute école pédagogique de Berne entre 2017 et 2020 a démontré que cette nouvelle forme d'organisation du travail interprofessionnelle bénéficiait à l'ensemble des acteurs (parents, enfants, enseignants, professionnels). Ping:pong permet notamment de développer ou renforcer la collaboration avec les parents et l'école. Dans ce contexte, A-primo assume un rôle central de coordination. Le travail d'a-primo vise l'amélioration de l'accès à l'éducation des familles socialement défavorisées. Comme le stipule la commission suisse pour L'UNESCO dans son rapport : instaurer une politique de la petite enfance en 2019. Elle est également décrite comme une bonne pratique dans programme d'encouragement pour les familles défavorisées et les recommandations adoptées par la commission tripartite entre la Confédération, les cantons, les villes et les communes (Dialogue CT sur l'intégration 2012 – 2017 : Observations, Conclusions, Recommandations, 2017).

La précarité des familles : un frein à l'inclusion ?

Claire-Lise Paccaud, Marie Suon, Antonia Undurraga, Aline Matthey

Institution pour l'enfance de Marterey, Suisse

L'institution pour l'enfance de Marterey, accueil de jour lausannois, accueille depuis 2016 des enfants d'âge préscolaire (0 à 5 ans) qui sont accompagnés par des éducatrices et éducateurs sociaux. Mini laboratoire de l'inclusion, où le travail pédagogique s'est construit sur des fondements visant à favoriser l'égalité des chances, cette institution propose 25 places pour les enfants du quartier et 16 places pour des enfants de familles bénéficiaires du Revenu d'Insertion (RI), astreintes à suivre des mesures d'insertion en vue d'une formation professionnelle ou d'un travail pérenne. Si les bénéfices de la prévention précoce ne sont plus à prouver (p.ex. Agence Européenne, 2010), notre attention est mobilisée par le constat d'un soutien psychopédagogique « à deux vitesses » variant en fonction du niveau socioculturel des familles. La précarité semble être un frein évident à l'accès à une prise en charge adaptée à des problématiques précoces rencontrées dans le développement de certains enfants, alors que nous savons que ces années sont essentielles pour démarrer un accompagnement de qualité.

Dans cette communication, nous proposons quelques études de cas qui illustrent la difficulté du système à offrir à chaque enfant une prise en charge adéquate dans le préscolaire.

La réussite scolaire des enfants de l'Aide sociale à l'enfance : un capital public ? Les bourses départementales comme dispositif d'inclusion du droit à l'éducation

Seltana Aballache, Arlette Tanga

Université et administration publique, France

Ce travail cherche à mettre en lumière l'impact du dispositif public de bourse d'études départementale sur la réussite scolaire des jeunes relevant de l'Aide sociale à l'enfance. Si l'impact matériel (aide financière) sur les conditions d'émergence et d'exercice de la réussite scolaire sont notables, l'ambition de ce travail sera d'examiner comment la réussite scolaire (rapport à l'école) des enfants relevant de l'aide sociale à l'enfance participe d'un rapport plus large aux institutions publiques, notamment à celle de la protection des services de l'aide sociale à l'enfance. En effet, le dispositif de bourse départementale n'est pas un rapport ordinaire aux institutions publiques sous sa forme de prestation. Non seulement ce rapport inclusif à l'institution concourt à la volonté d'apprendre, de confirmer et de terminer des études, mais elle crée, un capital public notamment celui de renforcer le droit à l'éducation.

Approches pédagogiques (C33-812)

Comment prendre en compte la diversité des élèves pour enseigner l'histoire à l'école primaire ?

Agathe Leyssens^{1,2}

¹Université Littoral Côte d'Opale, France; ²UR 4030 HLLI - Pôle de recherche HTI

Si l'éducation inclusive s'inscrit dans une volonté de rendre la société plus juste et de lutter contre l'échec scolaire, il paraît nécessaire de s'interroger sur l'efficacité des formations initiale et continue des enseignants dans la prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants, non seulement pour l'enseignement des mathématiques (Rapport Villani, Torossian, 2018, p.13) ou du français et permettre la maîtrise des savoirs dits *fondamentaux*, mais également pour les autres disciplines de la polyvalence comme l'histoire. Lors d'une étude réalisée en 2018, l'examen de séquences d'apprentissage en histoire réalisées par 57 étudiants de master MEEF premier degré, futurs professeurs des écoles, a révélé qu'après 6 mois de formation tant théorique que pratique, seuls 13% des enseignants novices étaient en mesure de proposer une différenciation pédagogique (DP) à leurs élèves, contre 80% en mathématiques et en français (Leyssens et Moussi, 2020). Autrement dit, la plupart des stagiaires interrogés n'envisageaient pas la prise en compte de la diversité des apprenants dans la préparation de leurs cours d'histoire, qu'il s'agisse d'élèves en difficulté, à besoin éducatif particulier ou non. Parmi les raisons évoquées, il y a le manque de formation et/ou le sentiment d'incompétence dans la discipline rejoignant ainsi les conclusions de Benoît Falaize (2016), mais aussi le rapport « conflictuel » que le stagiaire semble entretenir avec la discipline histoire faisant écho aux travaux portant sur le vécu disciplinaire développés par Yves Reuter (2016). Une troisième raison serait liée à la représentation qu'a le stagiaire de la discipline. Afin de tenter de comprendre l'absence de DP en histoire, nous avons choisi de prolonger l'étude initiée en 2018 en nous centrant sur les pratiques d'enseignants expérimentés. Dans le cadre d'une didactique professionnelle (Pastré, Mayen Vergnaud, 2006), il nous a semblé pertinent de nous pencher sur l'apport des semaines d'immersion dans des classes où l'étudiant observe, conçoit et met en œuvre des séquences d'enseignement avec l'aide d'un maître d'accueil temporaire (M.A.T). La méthodologie de recherche s'appuie sur l'observation de séances d'histoire, des entretiens semi-directifs menés avec des enseignants débutants et des enseignants experts, et l'analyse de fiches de préparation de séquences d'histoire. Les résultats mettent en évidence les représentations des enseignants novices et experts de la discipline histoire et nous permettent de reconstruire les pratiques des enseignants pour faire face à la diversité des apprenants lors des cours d'histoire ; ils nous renseignent également sur les besoins de formation.

Développer la motricité fine et la graphomotricité à l'école enfantine : le projet interdisciplinaire MoFiS

Nicola Rudelli¹, Lietta Santinelli², Livia Taverna³

¹SUPSI-DFA, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Dipartimento Formazione e Apprendimento, Suisse; ²Centro Ergoterapia Pediatrica CEP, Bellinzona, Suisse; ³Faculty of Education, Free University of Bozen-Bolzano, Italie

Entre 5 et 33% des enfants d'école primaire présentent des difficultés graphomotrices limitant l'apprentissage de l'écriture manuelle (Karlsdottir & Stefansson, 2002; Smits-Engelsman, Niemeijer & van Galen, 2001), avec des répercussions sur la réussite scolaire et l'estime de soi. À l'école enfantine, les enfants qui montrent des faiblesses de dextérité digitale et de perception visuelle sont à risque de développer des difficultés graphomotrices (Sharp & Titus, 2016). L'apprentissage de l'écriture est influencé par des facteurs intrinsèques, dont la dextérité digitale et la coordination visuo-motrice (Albaret, Kaiser & Soppelsa, 2013), et des facteurs extrinsèques, dont la modalité d'enseignement (Morin, Bara et Alamargot, 2017 ; Santangelo & Graham, 2016).

Le projet MoFiS (Motricità Fine alla Scuola dell'Infanzia) a testé l'efficacité et l'applicabilité d'un Kit pour stimuler la dextérité digitale, la dextérité manuelle et la coordination visuo-motrice des enfants fréquentant l'école enfantine (3-6 ans). Le Kit, créé par un team d'ergothérapeutes, est composé par 15 activités (réalisables avec du matériel ordinaire et bon marché, proposées en trois niveaux de difficultés) et il a été utilisé hebdomadairement pendant une année scolaire par les enseignantes de 7 classes d'école enfantine du Tessin (N=105). Le Kit s'appuie sur le modèle RTI (*Response To Intervention*, Clark & Alvarez, 2010) et il est conçu pour permettre des interventions pour toute la classe, tout en permettant des interventions ciblées en petit groupe pour les enfants à risque. Le Kit s'inspire également des principes pédagogiques de l'apprentissage sans erreurs et du passage autonome entre le jeu structuré et le jeu spontané.

Une attention particulière a été posée à la mise en place d'une collaboration régulière entre enseignantes et ergothérapeutes, par des rencontres d'accompagnement en groupe et des moments d'observation et co-présence en classe.

Afin de tester l'efficacité du Kit, les habiletés de motricité fine et de coordination visuo-motrice ont été testées avant et après l'intervention à l'aide des outils MABC-2 (Henderson, Sugden & Barnett, 2007) et VMI (Beery, Buktenica & Beery, 1997). Une ultérieure évaluation a été menée une année après la fin de l'intervention, afin d'évaluer le maintien des habiletés, à l'aide des mêmes outils. Les mêmes tests ont été administrés à un groupe de contrôle (N=69). L'applicabilité du Kit dans le contexte scolaire et la collaboration avec les parents ont été vérifiées à travers des interviews semi-structurées aux enseignantes (N=9).

Lors du colloque, les résultats du projet seront présentés, ainsi que le parcours de collaboration entre l'école, les ergothérapeutes et les familles dans la prévention des troubles de la graphomotricité et la promotion de la santé.

La technologie numérique un dispositif de soutien aux élèves

Basma Frangieh, Karina Atencio

Learn and Go, France

Depuis plus de 40 ans, le numérique est apparu dans les discours officiels sur l'école en France (Rouissi, 2017). La loi d'orientation du 8 juillet 2013 met en avant l'éducation numérique pour tous les élèves. Les arguments proposés par cette loi établissent un lien entre éducation numérique et éducation inclusive. Ces orientations sont reprises dans la loi du 26 juillet 2019 pour une école de confiance.

Les technologies numériques sont des outils qui facilitent l'accessibilité didactique ou l'accessibilité aux savoirs. Elles contribuent à aider et à soutenir l'enseignement et l'apprentissage (Pelissier et Puustinen, 2017). Elles visent « l'accès de tout à tous » (Assude, 2019, p.13).

Nous avons choisi de présenter un exemple de ces technologies numériques à savoir Kaligo, qui est un outil d'apprentissage de l'écriture en proposant une progression adaptée à chaque élève et en suggérant des fonctionnalités et des paramètres ajustables. La conception de l'application a réuni différents partenaires ; des chercheurs en ergothérapie, en psychologie cognitive, en sciences de l'éducation, en intelligence artificielle et une société de développement d'applications éducatives.

Kaligo est une technologie numérique d'apprentissage de l'écriture qui a été créé en France et adaptée par la suite pour les règles d'apprentissage de l'écriture du Royaume-Uni, du Luxembourg et de la Suisse alémanique. Il est constitué des modèles d'écriture appris à des moteurs d'intelligence artificielle (IA). Chaque adaptation des moteurs IA est renforcée par les modèles d'écriture et des données préexistant dans Kaligo. Ainsi, les versions allemandes des moteurs IA bénéficient des modèles d'écriture anglais commun aux régions germaniques. Et, les versions allemandes bénéficient entre elles des mêmes données des gestes graphomoteurs.

La technologie numérique des versions allemandes de Kaligo a été construite, d'abord, à partir d'un processus qui a démarré par un questionnaire auprès des enseignants au Luxembourg (n=25) et en Suisse (n=10) du cycle 1, dans l'objectif d'identifier les approches d'apprentissage des gestes graphomoteurs. Cette étape a été complétée par une série d'entretien auprès des enseignants dans l'objectif de valider les modèles et les règles d'écriture. Par la suite, nous avons collecté des données des tracés d'écriture (n=84996) auprès des enfants (n=936) dans 14 établissements scolaires. Ces tracés ont été validés pour entraîner les moteurs d'intelligence artificielle de Kaligo. Enfin, l'apprentissage profond de moteur (deep learning) a été lancé pour les différents feedbacks attendus pour l'apprentissage du geste graphomoteur : l'interlignage, le sens, l'ordre, le levé de crayon et la forme des lettres. Ce processus permet d'analyser et d'évaluer la qualité de l'écriture (Dinehart, 2015) reproduite par l'enfant.

Kaligo est un outil basé sur les technologies numériques et l'intelligence artificielle. Il offre des perspectives pour la remédiation et la personnalisation de l'apprentissage. Cette technologie contribue à améliorer le système éducatif et ses méthodes pédagogiques, tout en proposant un service éducatif de qualité pour tous, permettant ainsi d'adapter le processus d'écriture aux besoins de chaque apprenant.

Autour de l'école (C33-720)

Le projet Lab-École au Québec ou comment (re)penser l'école de demain. Pour de nouvelles écoles inclusives, ouvertes sur leur quartier et ancrées dans la communauté
Laurent Fahrni¹, Mélissa Goulet², Jonathan Bluteau²

¹Université de Montréal, Canada; ²Université du Québec à Montréal, Canada

Au Québec, la politique de la réussite éducative (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES, 2017]) vise le développement de trois axes majeurs : 1) l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous, 2) un milieu inclusif, propice au développement à l'apprentissage et à la réussite, ainsi que 3) des acteurs et partenaires mobilisés pour la réussite. L'environnement physique scolaire joue un rôle déterminant dans la concrétisation de ces trois axes. En ce sens, le MÉES en collaboration avec le Gouvernement du Québec a lancé le projet Lab-École – un organisme à but non lucratif – qui sert de catalyseur d'idées novatrices autour de trois chantiers : a) l'environnement physique de l'école, b) un mode de vie sain et actif et c) l'alimentation. Après une phase d'analyse des meilleures pratiques (tant au Québec qu'à l'international), un concours d'architecture, des collaborations (avec des intervenants scolaires, des chercheurs, des parents, des élèves et des personnes issues de la communauté) afin de cerner les besoins des milieux, six nouveaux établissements scolaires sont en phase de construction dans six régions québécoises aux contextes diversifiés (rural, urbain, niveau socioéconomique).

Cette contribution vise à partager les premières réflexions de l'équipe de recherche indépendante (Bluteau, Goulet et collaborateurs) en charge de l'analyse des retombées du projet Lab-École, en premier lieu à ce qui a trait au chantier de l'environnement physique de l'école. Sachant que ce dernier influence notamment le climat scolaire et les relations qui y sont engendrées (Cheryan et al., 2014; Hébert & Dugas, 2019) nous souhaitons mettre en lumière l'influence du cadre bâti sur l'engagement, la réussite éducative, le bien-être des élèves ainsi que la qualité des relations au sein de l'établissement. L'objectif poursuivi est également de pouvoir déceler des pratiques efficaces en termes d'inclusion de tous les membres de la communauté éducative élargie (Chatenoud et al., 2018) participant à la vie de l'établissement scolaire (élèves, équipe-école, service de garde, parents, partenaires de la communauté, etc.). Quelles influences ces espaces scolaires réinventés, inclusifs et innovants peuvent-ils avoir sur la participation de tous les membres de la communauté éducative ainsi que sur les pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion de chacun.e dans sa diversité ?

De précédentes recherches (Fahrni, 2019) nous ont permis de relever une influence mutuelle et réciproque entre l'architecture scolaire et la relation école-familles-communauté (ÉFC). Celles-ci ont également montré que l'utilisation et l'appropriation de l'espace scolaire par les différents acteurs de cette relation pouvaient être le lieu d'(en)jeux de pouvoir et d'exclusion notamment pour des familles moins familières avec la culture scolaire (Fahrni & Conus, 2018). Dans cette optique, les six *écoles laboratoires* pensées comme des *écoles de demain* (inclusives, ouvertes sur le quartier et ancrées dans la communauté) sont des terrains de jeux uniques pour y observer et analyser des lieux d'apprentissages inclusifs, polyvalents et flexibles (espaces partagés, corridors d'apprentissage, cour, potager, cuisine commune, etc.) et des pratiques pédagogiques (pédagogie en aménagement flexible, communautés de pratiques et communautés d'apprentissages professionnelles, etc.) pouvant inspirer d'autres établissements du Québec et de l'international.

Les lieux d'accueil parascolaire : la collectivité inclusive

Antonela Vonlanthen, Malika Schumacher, Nunci Divoux

Domaine parascolaire, Service des écoles et du parascolaire, Ville de Lausanne, Suisse

Le fait d'intégrer un lieu de vie collectif appelé « parascolaire » ouvre aux enfants d'autres possibles. Car appartenir à une autre communauté, en plus de sa classe à l'école et de sa famille, équivaut à une chance de plus d'être considéré.e et accepté.e par les autres, mais aussi d'apprendre à considérer et faire une place digne à d'autres. Autrement dit, d'ETRE INCLU.E et D'APPRENDRE A INCLURE. Une vision de l'inclusion *grâce, avec et par le collectif* permet de déplacer l'accent du déficit des enfants « à inclure », sur les ressources de chacun.e à tisser des liens d'appartenance, à vivre solidaires et à créer une œuvre commune. Dans les institutions d'accueil, l'organisation du quotidien influence les relations entre enfants et celles entre enfants et éducatrices.teurs, de même que la conception des activités (repas, jeux, devoirs), les deux étant des leviers pédagogiques d'inclusion. Pour se repérer, un corpus référentiel émerge clairement dans le parascolaire lausannois depuis quelques années, puisant dans les modèles de la pédagogie et la philosophie sociale, de la pédagogie du chef-d'œuvre et de l'action et dans les pratiques professionnelles de l'animation socio-culturelle ou de l'éducation spécialisée. Ce propos sera illustré par des expériences institutionnelles concrètes mise en place dans quelques structures lausannoises.

LUNDI 24 OCTOBRE

3^e session d'ateliers : 16h-17h30

Défis de l'inclusion (C33-520)

Inclusion scolaire, différenciation pédagogique et difficultés professionnelles des professeur.e.s des écoles en France

Christelle Dormoy-Rajramanan

Université/INSPE de Lille, France, CIREL-RECIFES

Cette communication vise à faire apparaître la saillance des difficultés professionnelles liées à l'inclusion scolaire et à la différenciation pédagogique qu'elle suppose dans le quotidien des professeur.e.s des écoles en France, non seulement pour les stagiaires qui débutent dans le métier mais aussi pour des enseignant.e.s plus chevronné.e.s. Pour ce faire, je m'appuierai sur deux sources principales. D'abord, une enquête par questionnaire auprès de 242 étudiants en M2 de Master MEEF 1^{er} degré de l'académie de Versailles réalisée en 2018-2019, portant sur leurs trajectoires scolaires et professionnelles, leurs conditions de travail, ainsi que sur leurs sentiments de compétence concernant différentes facettes du métier de professeur.e des écoles. Ensuite, à partir d'un corpus de 90 entretiens réalisés avec des professeur.e.s des écoles (contractuel.le.s, stagiaires, titulaires, à la retraite, du public comme du privé) invités à narrer des situations professionnelles vécues comme problématiques par une promotion d'étudiant.e.s de M1 de ce même Master MEEF 1^{er} degré, dans le cadre d'un cours d'initiation à et par la recherche dont j'étais responsable, en 2018-2019.

Outre les données statistiques et les verbatims issus de ces deux types d'enquêtes, je m'appuierai également sur des données issues d'évaluations internationales (OCDE, 2019b) ou nationales (Assises de la formation continue des enseignants, 2019 ; DEPP, 2021) et de différents travaux de recherche (Katz et al., 2021 ; Dormoy-Rajramanan et al., 2022), pour montrer à quel point l'inclusion scolaire et la différenciation pédagogique qu'elle suppose constituent de facettes problématiques du métier de professeur.e.s des écoles (PE) en France, à l'origine de sentiments de compétence très réduits et au contraire de forts besoins subjectifs de formation en la matière.

Quand l'inclusion questionne et échoue ou comment repenser l'inclusion scolaire française.

Sophie Dominé^{1,2}, Florence Croguennec^{1,2}

¹Université de Montréal, Canada; ²Membre du Lisis

L'inclusion scolaire en France est principalement orientée autour des élèves en situation de handicap reconnus par les institutions puisque ce sont ces dernières qui déterminent les droits auxquels ces élèves peuvent avoir accès et notifient les professionnels de ces droits (accommodements comme le tiers-temps, aide médico-social, accompagnement spécifique, etc.). La vision de l'inclusion à travers le handicap biaise la prise en compte de la différence et des troubles, qui deviennent alors codifiés, instrumentalisés de la même façon que Bellahsen (2014) argumente contre le « santé-mentalisme ». En effet, pour faire valoir ses droits, il faut rentrer dans les cases du handicap et par extension de l'inclusion scolaire, ce qui pose question.

Nous savons que la scolarité inclusive repose sur une diversité d'acteurs en dedans et hors des murs de l'école, devant travailler de concert pour permettre le meilleur accompagnement des élèves à besoins particuliers. Les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), profession récemment mise en lumière et codifiée, sont ceux qui sont au plus près des élèves, dans les classes, et qui les aident au quotidien dans leurs apprentissages, mais

aussi sur le plan des actes de la vie quotidienne et sur le plan relationnel et social, quand c'est nécessaire. Au-delà des difficultés d'attribution des AESH auprès des élèves qui en ont besoin ou au sein des établissements scolaires accueillant ces élèves, un lycée français a su mettre à profit les politiques pour créer un lieu accueillant et avancé en matière d'inclusion. Les élèves y reçoivent les soins et l'accompagnement dont ils ont été notifiés, ce qui devrait correspondre à leurs besoins, au sein de l'établissement scolaire lui-même, sans jamais quitter leur classe. À travers l'analyse de situations professionnelles d'accompagnement d'adolescents, en tant qu'AESH au sein de ce lycée, cette présentation aura pour but de mettre en avant les points positifs et négatifs de cette inclusion à la française.

Récemment, au Québec, un projet-pilote d'aides-enseignants a vu le jour à travers le plan de relance et débutera à la rentrée scolaire 2022 (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021). Qualifiés aussi d'aide à la classe, les rôles de ce personnel seront de soutenir les enseignants et enseignantes dans leurs tâches, que ce soient des tâches d'enseignement ou non pédagogiques, telles que l'aide à un élève, les soins personnels, la gestion du comportement, etc.). On peut retrouver dans ce projet des prémices semblables à ce que peuvent être les AESH. Ainsi, nous viendrons analyser les parallèles et différences entre ce projet-pilote et ce qui existe en France, tout autant que les enjeux, afin, peut-être, de participer à prévenir certaines difficultés pour ce projet québécois, déjà rencontrées dans le système scolaire français.

Une discussion sur l'intérêt de penser l'inclusion plus largement, prenant en compte tous les élèves, leur diversité et la globalité de leurs besoins, sera proposée tout en relevant certains défis que cela peut entraîner.

Modèles de service (C33-812)

Mise en place d'une organisation de services multi-tiers inspirée de la RAI dans une école primaire québécoise afin de soutenir l'inclusion des élèves présentant un TSA.

Vitor Matias

Université du Québec à Montréal, Canada

Depuis les années 2000, le nombre d'élèves québécois considérés comme ayant TSA a augmenté de 628,4%. Ils composent le tiers des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Commission des droits de la personne, 2018). Une telle augmentation comporte plusieurs défis et enjoint le réseau scolaire, ainsi que ses partenaires, à prendre acte de la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) et à adopter des pratiques permettant de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves (Thomas, 1997). Cependant, en raison de la particularité de leurs profils cognitifs et langagiers (Joseph, Tager-Flusberg, et Lord 2002), des difficultés de comportement qui peuvent perturber l'enseignement en classe (Gandhi, 2007) et peuvent conduire à l'exclusion (Von der Embse et al., 2011), ces élèves nécessitent, à l'occasion, de soutiens différenciés supplémentaires (Leifler et al., 2021; Mazzer 2015). À ces facteurs personnels, s'ajoutent ceux relatifs à la formation du personnel (initiale et continue), le soutien disponible, ou encore l'environnement académique (Fortier et al. 2018; Lindsay et al., 2013, McDougal, Riby, et Hanley, 2020; Ravet, 2018). Face à ces défis qui façonnent l'école inclusive, il n'est pas surprenant que les parents et les équipes-écoles cherchent à développer des pratiques collaboratives (pédagogiques, éducatives et de soutien) qui répondent aux besoins des élèves présentant un TSA ainsi qu'à l'ensemble des élèves (Anaby et al., 2018; Roberts et Webster, 2020; Lynch et Irvine, 2009).

C'est dans ce contexte que l'auteur a été approché par la direction d'une école primaire québécoise afin de réaliser une recherche collaborative (Morrissette, 2013). L'objectif de cette étude est triple : a) accompagner l'école dans l'implantation d'un modèle de services multi-tiers inspiré de la RAI pour favoriser l'inclusion des élèves autistes (Grosche & Volpe, 2013; Sansosti, 2010); b) soutenir la réflexion collective et la recherche de solutions propres à leur contexte (Rouse et Florian, 1996); et c) documenter la démarche réalisée avec l'équipe-école.

La méthodologie de l'étude est essentiellement qualitative et comporte divers outils de collecte de données : journal de bord, entretiens semi-dirigés en équipe cycle et individuels, questionnaire en ligne. La présente communication décrira la démarche collaborative réalisée avec l'équipe-école et ses partenaires, l'organisation du dispositif de soutien multi-tiers mis en place ainsi que les diverses activités réalisées selon les paliers d'intervention afin de favoriser l'inclusion des élèves présentant un TSA dans l'école.

Les résultats obtenus jusqu'à présent indiquent que l'équipe s'est sentie soutenue par l'organisation de services implantée. Les principaux éléments positifs rapportés portent sur le caractère multimodal des soutiens, la diversité des activités et la qualité du suivi avec les élèves en difficulté. Des études de cas permettront d'illustrer de façon concrète ces suivis. Nous aborderons également quelques défis inhérents à la cohabitation d'un système qu'on souhaite inclusif (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2017) avec un système d'adaptation scolaire.

Les pratiques dites inclusives dans quatre établissements scolaires et dans deux cantons suisses

Denis Gay

Université de Fribourg, Suisse

L'inclusion est devenue centrale dans les cadres législatifs et les politiques éducatives (nationales et infra-nationales), ainsi cette notion non seulement circule transnationalement depuis plus de 30 ans mais aussi est réinterprétée localement.

Afin d'appréhender ces réinterprétations locales (ou applications), d'une part les deux cantons de Fribourg et du Valais ont été choisis parce que leurs politiques éducatives diffèrent depuis des décennies en matière d'intégration (Aschilier et al, 2015) et, d'autre part deux établissements scolaires primaires seront sélectionnés dans chacun des cantons, connus pour leur forte autonomie. Nous nous demandons dans quelle mesure des logiques d'actions ou des savoirs partagés entre enseignant.e.s spécifiques émergent au niveau d'un établissement ou canton.

À la suite de nombreux écrits (Ramel 2015, Lansade 2016...), un des objectifs centraux de cette recherche consiste à articuler les discours politiques sur l'inclusion aux pratiques déclarées des enseignant.e.s. Après une recherche documentaire sur des articles décrivant les pratiques des enseignant.e.s, des entretiens sont menés auprès des enseignant.e.s de ces quatre établissements.

Dans une perspective anthropologique, nous étudions ces établissements scolaires de manière globale (inspirée de la notion de fait social total de Mauss (1923) et en intégrant une multitude de dimensions de l'inclusion) et non pas de manière sectorielle (c'est-à-dire focalisée sur un seul domaine spécifique). C'est pourquoi, en nous inspirant de plusieurs recherches (Vianin, Aschilier, Galetta, et Ulber 2016, Benoit et Angelucci 2016, Noël 2014, Lansade, 2016, notamment), une série de questions a été dégagée :

1. **Sens et attitudes concernant l'inclusion :**
 - a. Comment les enseignant.e.s donnent du sens à cette notion d'« inclusion » ou « intégration » et d'élève ayant des besoins éducatifs particuliers ?
 - b. Comment perçoivent-ils la diversité des élèves sous l'angle d'un côté des origines socio-culturelles mais aussi des situations de handicap.
 - c. Quelles sont les attitudes (craintes, réticences et avis favorables,...) des enseignant.e.s à propos de l'inclusion de manière générale ou de l'intégration de certains profils d'élèves intégrés ?
2. **Pratiques :**
 - a. Comment la différenciation pédagogique est-elle mise en place ? à quels moments ?
 - b. Quels sont les projets pédagogiques établis par les enseignant.e.s ?

- c. Comment l'enseignant.e et l'enseignant.e spécialisé.e collaborent-ils.elles ? ou avec d'autres collègues ?
 - d. Comment se construisent les relations aux familles ?
3. **Conditions des pratiques enseignantes :**
- a. Quelles sont les ressources matérielles pour mener à bien un projet d'intégration ? Quels dispositifs sont mis en place ? Quelles sont les positions et actions de la direction de l'établissement ?
 - b. Que font les autorités scolaires en matière d'inclusion ?

Forme scolaire et « élèves-situations limites » dans le secondaire I. La recherche-action au quotidien comme instrument d'intervention des psychopédagogues en soutien aux apprentissages des élèves et aux enseignants : l'expérience de la prise en compte de diversités dans le secondaire I au Tessin

Omar Pagnamenta

Service de soutien pédagogique du secondaire I, Suisse

Pour environ 10 % des élèves du secondaire I (DECS, 2021) dont le fonctionnement est altéré et/ou retardé dans l'interaction entre des facteurs personnels/corporels (Gugliotta et al., 2009) et/ou contextuels, avec ou sans certification diagnostic (lanes, 2011), le système scolaire a introduit des mesures pédagogiques et didactiques pour tenter de répondre à leurs besoins (lanes e Macchia, 2010). Cette partie de la population scolaire fait émerger les « limites » du dispositif d'enseignement-apprentissage tel qu'il a été mis en place avec la généralisation de la « forme scolaire » au Tessin (Pagnamenta, 2009). Cet état se dessine dans l'interaction entre ce que le jeune fait à l'école et en dehors et la perception que les acteurs scolaires s'en font ; dans la lignée systémique d'une approche bio-psycho-social, nous parlerons d'« élèves-situations ».

En retraçant le processus de réponse au signalement – effectué par les enseignants, l'élève lui-même ou sa famille – la communication se propose de mettre en perspective les éléments saillants du modèle RAI mis en place dans le secondaire I au Tessin, tant comme cadre pour appréhender et combattre la difficulté scolaire que comme un moyen pour la prévenir (Viriot-Goeldel, 2020). Celui-ci se caractérisant par l'investissement scolaire sous forme de progression et cumul de mesures pédagogiques et didactiques de soutien en fonction du profil de fonctionnement de l'élève (Murawski et al., 2019). Ce scénario scolaire permet de décrire les « équations pédagogiques » que sont autant d'hypothèse de processus d'inclusion scolaire. Cet exercice de recherche d'un équilibre s'effectue parfois dans des conditions précaires compte tenu des contraintes temporelles (à l'école) et économiques (dans la transition à la fin du secondaire I).

Plus particulièrement, la communication se focalisera sur les éléments saillants et opérationnels du modèle RAI mis en place dans le secondaire I au Tessin pour limiter et/ou supprimer les obstacles à l'apprentissage et favoriser un parcours formatif et éducatif significatif (Vianin, 2009). La contribution se propose d'alimenter la réflexion sur l'évolution et les transformations déjà actées ainsi que sur ce qui resterait encore à faire pour « lutter » contre le décrochage et la désadaptation scolaires.

En filigrane, l'application du modèle fait émerger la thématique centrale du rôle et de la fonction de l'école (secondaire) dans le développement et la formation des jeunes :

- ♣ Y a-t-il contradiction entre inclusion scolaire au secondaire I et sélection dans le monde du travail ?
- ♣ Quel est le rôle et l'impact sur la forme scolaire des diverses déclinaisons de solutions (scolaires) à visée inclusive ?

Circonscrire la thématique du processus d'inclusion scolaire en prenant comme objet d'étude l'interaction et l'interdépendance entre les conditions d'enseignement-apprentissage et les

élèves qui terminent (ou termineront dans quelques années) l'école obligatoire après un parcours hautement différencié permet d'ouvrir le champs d'investigation aux possibles déclinaisons de scénarios pédagogiques qui cohabiterait et constitueraient le système scolaire avec la nécessaire articulation avec d'autres segments de la société.

Autour de l'école (C33-720)

Le chemin de l'école : un vrai espace d'inclusion pour les élèves BEP ?

Nicola Rudelli¹, Sara Camponovo²

¹SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana, Suisse; ²Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) et Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE), Université de Genève

Au sens d'Oldenburg (1999), le chemin de l'école peut être conçu comme un tiers-lieu qui incarne la perméabilité entre les deux principales sphères d'éducation de l'enfant : l'école et la famille. Le long de ce trajet, l'enfant joue le rôle d'acteur principal et participe à la création de son monde par ses pratiques, ses interactions et sa progressive autonomisation (Bing & Monnard, 2015). Le chemin de l'école désigne donc un interstice intéressant pour investiguer les multiples expériences et les interactions enfantines.

Différentes collaborations scolaires peuvent être mises en place pour faciliter l'inclusion du plus grand nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans le circuit ordinaire. C'est le cas aussi pour le canton du Tessin (Giovannini & Mainardi, 2019). Toutes les initiatives avancent un objectif commun : créer un contexte d'apprentissage ouvert à l'hétérogénéité poussée pour assurer dans de mêmes contextes la dimension disciplinaire et la dimension éducative de l'expérience scolaire de chacun et de tout-le-monde et le développement de communautés scolaires inclusives. Les effets des construits scolaires se répercutent et se manifestent aussi au-delà des murs de l'école, dans des espaces plus informels quotidiennement investis par les enfants, tels que le chemin de l'école ou les parcs publics.

Dans le cadre du projet de recherche « *Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place*[1] », un module porte sur les expériences des enfants qui fréquentent l'école spécialisée. L'objectif est d'étudier comment les élèves tissent et exploitent leurs relations avec l'entourage et l'environnement. Comment le chemin de l'école reproduit-il les pratiques internes de la classe et de l'établissement ou, à l'inverse, comment s'en différencie-t-il ?

Deux classes d'école spécialisée (N=7, de 10 à 12 ans) ont fait l'objet d'études de cas. Les données ont été récoltées à l'aide d'une approche mosaïque (Clark, 2010) regroupant trois activités : a) la réalisation et description par les enfants d'un dessin représentant leur trajet scolaire ; b) un « *entretien mobile* » individuel réalisé pendant leur déplacement et c) un exercice de classification d'images en groupe (« *Diamond Ranking* », Clark, Laing, Tiplady, & Woolner, 2013).

Cette contribution présentera d'abord nos analyses autour de 5 thèmes principaux : socialisation, participation citoyenne, autonomie, prise de choix et influence d'autres milieux (école, famille, politique). Enfin nous montrerons en quoi le chemin de l'école représente ou pas un tiers-lieu favorisant l'inclusion (scolaire et sociale) des élèves BEP dans des contextes externes aux murs scolaires.

Les relations éducatives entre les institutions scolaires et parascolaires

Wilfried Estachy

Université Paris 8

Depuis une vingtaine d'années, les institutions parascolaires apparaissent progressivement dans le paysage éducatif vaudois et notamment depuis l'instauration de l'école à journée continue en 2009 (article 63a de la constitution Vaudoise). Dès lors, les institutions scolaires ont dû apprendre à cohabiter, voire collaborer avec ces nouveaux acteurs du monde éducatif. Toutefois, ces relations complexes et multiformes connaissent certaines difficultés (Hurtig-Delattre 2020).

Mais cette arrivée récente bouscule cet environnement. Ni crèche, ni école, ni famille, quelle place pour ces nouvelles institutions afin de favoriser l'inclusion éducative de tous les enfants ?

« Le dispositif est récent à l'échelle de l'histoire de l'éducation, les métiers qui y œuvrent sont jeunes et cette nouvelle institution a pris petit à petit sa place en « s'intercalant » entre l'école et les familles. » (Bovey et Ramel 2020). Dès lors, « les frontières de co-éducation sont bousculées » (Hurtig-Delattre 2020) et entraînent une reconfiguration du paysage éducatif dans laquelle chacun doit repenser sa place dans une démarche d'accompagnement et d'inclusion éducative des enfants.

Dans le cadre d'un master en sciences de l'éducation, un travail de recherche a été entamé afin de comprendre les enjeux et les facteurs de ces relations.

La question centrale qui a guidé ce travail de recherche est de comprendre quels sont les enjeux et les facteurs de la relation éducative entre les institutions scolaires et parascolaires.

L'approche de la grounded theory (théorisation ancrée/enracinée) a été choisie afin de pouvoir construire la théorie à partir du terrain. Pour cela, deux sources de données sont utilisées :

- Les entretiens. Afin d'avoir le point de vue et l'expérience de l'ensemble des acteurs concernés, ces entretiens se déroulent auprès de professionnels des institutions scolaires (enseignants, doyens, éducateurs spécialisés) et des institutions parascolaires (responsables éducatifs, éducateurs).
- Les observations. Ces observations participantes viennent de ma propre activité professionnelle mais aussi d'équipes volontaires.

Quelques enjeux sont apparus très rapidement au fil des entretiens et des observations qui influent la relation éducative entre les professionnels des univers scolaires et parascolaires. Parmi ceux-ci se trouvent : la place du parent, le secret professionnel, le domaine de compétence de chacun, la place de l'enfant.

Dans le cadre du colloque organisé par le Laboratoire international sur l'inclusion scolaire sur l'inclusion au-delà des murs de l'école, je propose de présenter quelques enjeux clés qui ressortent de ce travail d'étude et qui impactent la dynamique inclusive entre les acteurs de l'école et du parascolaire.

Préaux en tous genres ;

Cléolia Sabot¹, Florence Godoy²

¹Université de Lausanne, Suisse; ²Ville de Lausanne

Préaux en tous genres est un projet visant à investiguer la réalité des préaux de la Ville de Lausanne au prisme du genre, porté par la Déléguée à l'enfance de la Ville de Lausanne, Florence Godoy, et Cléolia Sabot, assistante diplômée en sciences sociales à l'Université de Lausanne. Ce projet vise à observer, documenter et analyser les activités et les interactions dans les préaux lausannois au prisme du genre.

Les préaux sont considérés comme des espaces emblématiques de l'institution, du temps et des activités scolaires, autant qu'à l'échelle du quartier et de ses interactions. Cette

communication propose de penser les préaux comme un lieu inclusif de nombre d'acteur·ices des cadres scolaires, parascolaires et extrascolaires – élèves, enseignant·es, professionnel·les de l'éducation, concierges, éducateur·ices, mais également voisins et habitant·es du quartier. Comment cet espace évolue-t-il au fil du temps social et plus spécifiquement sa structuration scolaire ? Comment inclure les préaux dans la vie du quartier ? Comment le genre vient-il structurer ce quotidien temporel, spatial, relationnel et symbolique – respectivement, d'autres rapports sociaux viennent-ils également s'immiscer ? Si ces questionnements guident les recherches scientifiques menées dans le cadre de *Préaux en tous genres*, ils sont également au cœur de nombre de réflexions menées par la Ville de Lausanne pour repenser les préaux.

Le premier axe de notre communication permettra de penser la diversité des acteurs et actrices invertissant cet espace qui se veut de moins en moins scolaire, et de plus en plus ouvert au grand public. Si la Ville de Lausanne souhaite « ouvrir » les préaux, sont-ils pour autant inclusifs ? Qui les investit, qui s'y trouve, qui y fait quoi et comment le penser ?

Dans un second axe, nous souhaitons investiguer plus spécifiquement les effets de genre qui s'inscrivent sur la manière dont l'espace est appréhendé par les enfants, dont ils se l'approprient et le négocient, un lieu propice à la construction et à la transmission de la culture enfantine, et à l'exercice de leur agentivité (Delalande, 2006). Nous faisons l'hypothèse que les questions architecturales et urbanistiques ne sont pas suffisantes pour accompagner de réels changements dans l'appropriation genrée des préaux par les acteurs sociaux, et ainsi le rendre inclusif à toutes et tous. La question des relations, de l'appropriations et des interactions entre l'espace et les acteur·ices sociaux·ales est centrale.

Avec la volonté d'une recherche non seulement sur les enfants mais nécessairement avec elles et eux (Danic, Delalande et Rayou, 2006) afin de contrer les biais adultocentristes, différentes méthodes sont déployées : observations ethnographiques, des entretiens semi-directifs, utilisation de la photo-élicitation ou encore de la cartographie. Le terrain de recherche est actuellement en cours. Cette communication permettra de penser les préaux non pas strictement au-delà des murs de l'école mais comme un « entre-deux » ; à la fois structurés par le temps, l'espace et la symbolique scolaires, et ouverts à d'autres utilisations, interprétations et acteur·ices qui viennent leur donner vie au quotidien, les enfants en premier lieu.

MARDI 25 OCTOBRE

4^e session d'ateliers : 9h-10h30

Modèles de service (C33-520)

Les défis que posent la gentrification pour l'éducation inclusive

Renaud Goyer

Université de Montréal, Canada

En mars 2019, les élèves et les parents d'écoles situées dans les quartiers montréalais de Saint-Henri et de Pointe-Saint-Charles apprenaient que l'offre de repas à 1\$ par jour servis dans leurs établissements était abolie. Offerte aux écoles situées en milieu défavorisé, cette mesure soutient « la réalisation d'interventions favorisant la réussite des élèves dans les écoles en milieu défavorisé en complémentarité aux actions menées pour assurer l'équité du système d'éducation » (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES], 2018, p. 52). Or, dans les dernières années, suite à des transformations liées à la gentrification, le revenu moyen de ces quartiers a connu une augmentation importante, tout comme les taux de diplomation (Ville de Montréal, 2018a; 2018b), ce qui s'est répercuté dans les indices utilisés pour l'attribution d'une telle mesure.

Cet exemple met en lumière l'importance des liens existants entre les phénomènes de changement rapide du profil socio-économique et culturel des résidents d'un quartier, caractéristique des phénomènes de gentrification de plus en plus présents dans les villes (Bélanger, 2014; Freeman, 2006; Glass, 1964), et le droit à une éducation inclusive pour toutes et tous. Reposant notamment sur l'instauration de pratiques équitables, l'éducation inclusive, dont se réclame l'école québécoise comme plusieurs autres systèmes éducatifs (MEES, 2017), vise à « éliminer l'exclusion et les inégalités de réussite éducative » (Potvin, 2018: 1). Alors que la recherche sur la gentrification à Montréal est abondante, peu de travaux se sont intéressés à ses conséquences sur l'école québécoise, les questions qui orientent notre réflexion sont les suivantes : Quels liens les inégalités au centre du processus de gentrification entretiennent-elles avec l'école? Quelles menaces posent-elles pour l'éducation inclusive?

Ainsi, notre communication constitue davantage une proposition théorique appuyée par une recension d'écrits permettant de relier la gentrification à d'autres phénomènes sociaux afin d'inspirer la recherche tant en sociologie urbaine qu'en sociologie de l'éducation. Quoique la gentrification fait l'objet de débats tant politiques que scientifiques, les conséquences sur les inégalités économiques, sociales et spatiales sont documentées (Bélanger, 2014), en particulier à Montréal. Toutefois, peu d'écrits intéressés au phénomène à Montréal ont abordé les liens avec l'éducation et l'école. Ainsi, nous proposons de comprendre les conséquences de la gentrification à partir de trois rapports sociaux inégalitaires : l'exclusion/ségrégation, l'exploitation et la violence symbolique (Goyer, 2017) et comment ces rapports se mettent en œuvre dans le champ de l'éducation. Par la suite, nous évaluons comment ces rapports constituent des menaces aux préoccupations du paradigme inclusif afin de garantir l'accessibilité physique, l'accessibilité pédagogique et l'accès à la reconnaissance pour toutes et tous en éducation et au sein de l'école (Goyer et Borri-Anadon, 2019).

Des dispositifs inclusifs au sein d'un dispositif stratégique : étude d'un tropisme institutionnel souterrain

Hervé Benoit

Université Paris-Lumières, France

Cette communication s'appuie notamment sur des travaux antérieurs (Benoit, 2014a, 2016a, 2020) où ont été examinées et analysées les formes de distorsions discursives (concomitante, simultanée ou successive) et rhétoriques (subterfuge, masque et quiproquo) internes aux textes réglementaires relatifs à la mise en place des dispositifs inclusifs successifs, de la Classe pour l'inclusion solaire (Clis) à l'Ulis école dans le premier degré, de l'Unité pédagogique d'intégration (Upi) à l'Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis collège et lycée) dans le second degré et de l'école *intra muros* à l'Unité d'éducation (UE) dans les établissements spécialisés. Dans d'autres recherches (Benoit, 2014b, 2016b), ont été mis à jour les liens possibles entre les résistances des systèmes éducatifs, en France et en Europe, au processus de développement de l'inclusion scolaire et la réalisation d'un objectif social stratégique, au sens où Foucault définit le « dispositif stratégique ». Ce projet pourrait être dans le champ de l'inclusion scolaire, comme il semble possible de l'inférer à partir du rapport Blanc, de viser le « transfert entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire » (2011, p. 12) des élèves « handicapés ».

Partant de ces résultats antérieurs, la présente communication se donne pour objet d'explorer les mécanismes par lesquels peuvent se reconstituer sous le nouveau toit scolaire commun des frontières invisibles et des cloisonnements imaginaires par le truchement de modes d'affiliation sociale distincts (Benoit, 2014b, p. 190), aux plans des pratiques institutionnelles et des représentations « enkystées de longue date dans (le) langage » (Lavoie, 2016, p. 228). Les mécanismes de cette reconstitution ne sont pas étrangers à ce que Warsmann, (2008, p. 112) a identifié comme une forme de « droit souterrain », susceptible de légitimer, via des textes circulaires, des pratiques en contradiction avec l'esprit de la loi, mais faisant autorité auprès des praticiens de terrain. L'analyste auquel nous projetons de soumettre ces mécanismes, considérés à la fois, suivant *L'ordre du discours* (Foucault, 1971), dans une perspective généalogique (genèse historique de leur élaboration dans le discours réglementaire) et critique (cohérence/incohérence) est celui du « tropisme », pris au sens de mouvement d'un organisme qui s'oriente par rapport à un agent extérieur, par exemple le tropisme des tournesols vers le soleil. Il s'agira de développer un faisceau d'arguments, appuyés par des observations de fonctionnellement institutionnels de terrain, permettant de montrer que des dispositifs (notamment les Ulis et les UE) se présentant discursivement comme novateurs et destinés à rompre avec des pratiques exclusives et ségrégatives antérieures restent enkystés dans des configurations langagières minées par leur ambiguïté. Ce « tropisme discursif synchronique » se combine avec un « tropisme professionnel diachronique » qui conduit de nombreuses équipes, à tous niveaux hiérarchiques, à substituer à ce qu'il faudrait faire dans une logique inclusive ce que l'on faisait naguère ou même ce que l'on faisait il y a longtemps, que l'on ne faisait plus, mais que l'on est amené à refaire pour ne pas faire ce qu'il faudrait logiquement faire aujourd'hui.

L'expérience des coordonnateurs PIAL dans le Bas-Rhin à l'épreuve des impératifs de l'école inclusive.

Lisa Lefèvre¹, Jocelyn Saas²

¹HEP-Vaud, Suisse; ²Académie de Strasbourg, France

Inscrits dans le projet de loi « pour une École de la confiance » et institutionnalisés à la rentrée 2019 en France, les PIAL (pôles inclusifs d'accompagnement localisés) sont présentés par le gouvernement français comme « de nouvelles formes d'organisation dont l'objectif est de coordonner les moyens d'accompagnement humain en fonction des besoins des élèves en situation de handicap, à l'échelle d'une circonscription, d'un EPLE ou d'un territoire déterminé regroupant des écoles et des établissements »[1]. À première vue, les coordonnateurs PIAL se voient recrutés pour leurs compétences organisationnelles et relationnelles afin de soutenir

la professionnalisation des AESH[2], leurs conditions de travail (Le Bail, 2022) et de répertorier les besoins des élèves (Dussaux, 2021). Pourtant, si la littérature scientifique reconnaît la diminution de ruptures d'accompagnement des élèves, l'accompagnement pédagogique des AESH est pointé par Le Bail (2022) comme fragile. A ce jour, les recherches sur les PIAL sont encore inexistantes.

Qui sont ces nouveaux acteurs et actrices de la mise en œuvre de l'éducation inclusive ? Comment s'engagent-ils dans ces nouveaux rôles et vivent-ils ces expériences humaines ? Quelles sont les épreuves (Martucelli, 2019) rencontrées et comment résonnent-elles (Rosa, 2021) dans leur quotidien ?

La recherche s'intéresse à comprendre la façon dont les coordonnateurs PIAL vivent leur expérience sociale et professionnelle dans leur rapport à soi, aux autres (inspecteurs, AESH, directeur d'école, chefs d'établissement, partenaires médico-sociaux et famille) et à l'environnement. La mise en résonance de leurs épreuves constitue notre outil d'analyse sociologique (Martucelli, 2015).

L'analyse de résultats issus d'entretiens semi-dirigés permettra de documenter et mettre en récit les épreuves singulières et communes de deux coordonnateurs vécues pendant trois années.

[1] Après le troisième alinéa de l'article L.351-3 du code de l'éducation.

[2] Les accompagnants des élèves en situation de handicap en France.

Approches pédagogiques (C33-812)

J'ai MON plan! Une approche novatrice pour soutenir la mise en oeuvre de plans d'intervention autodéterminés par les élèves présentant des difficultés comportementales

Nancy Gaudreau¹, Vincent Bernier², Marie-Pier Duchaine¹, Line Massé³, Marie-France Nadeau⁴, Jean-Yves Bégin³, Claudia Verret²

¹Université Laval, Canada; ²Université du Québec à Montréal; ³Université du Québec à Trois-Rivières; ⁴Université de Sherbrooke

Au Québec, le plan d'intervention (PI) représente l'outil de planification et de concertation utilisé par l'école pour organiser les services aux élèves présentant des difficultés de comportement. Pour répondre à leurs besoins, le PI doit être coconstruit avec l'élève et ses parents (Cavendish et Connor, 2018). Or, même si les orientations ministérielles soulignent l'importance de la participation de l'élève, moins d'un tiers d'entre eux participent à l'élaboration de leur PI (Gaudreau et al., 2008). Or, des recherches démontrent l'importance d'enseigner les habiletés favorisant l'autodétermination des élèves dans une démarche de PI (p. ex., Meadan et al., 2010) en leur offrant l'opportunité de faire des choix, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, d'établir des buts, de défendre leurs droits et d'exercer leur leadership. Pour Sebag (2010), cette approche permet ainsi de « faire passer l'élève d'un siège de passager à celui du conducteur de sa vie ».

Cette communication a comme premier objectif de présenter la trousse « J'ai MON plan! » qui a été codéveloppée dans le cadre d'un projet de recherche en partenariat avec plusieurs chercheurs universitaires, gestionnaires et professionnels de divers milieux scolaires québécois (Gaudreau et al., 2021). Bilingue et constituée de plus de 150 outils destinés aux élèves, à leurs parents et à tous les membres du personnel scolaire, cette trousse vise à soutenir la participation active de tous les acteurs du PI, notamment l'élève. Elle vise aussi à présenter les résultats de l'expérimentation de l'approche et des outils de la trousse au sein de 13 écoles primaires et secondaires québécoises. Les facteurs qui soutiennent ou entravent sa mise en œuvre auprès des élèves, des parents et du personnel scolaire seront discutés.

Développement d'un outil d'aide à la planification pour une diversité de besoins : résultats des phases de précision de l'idée de développement et de structuration des solutions

Léna Bergeron

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

De nombreux défis se présentent pour les enseignants qui souhaitent analyser et anticiper les besoins des élèves afin d'en tenir compte a priori lors de la planification de leurs séquences d'enseignement (Bergeron, 2016). Notamment, ces derniers doivent arriver à se doter de stratégies pour simplifier cette démarche de prise de décision (qui est, en fait, fort complexe), tout en composant avec peu de temps de travail disponible à consacrer à la planification (Maulini et Vellas, 2003; Wanlin, 2009). Également, ils doivent arriver à s'éloigner du réflexe de s'intéresser uniquement aux caractéristiques et difficultés des élèves, et de sous-estimer l'influence de la situation d'apprentissage (Kahn, 2010; Marlot et Toullec-Théry, 2014; Roiné, 2012). Devant ces constats, un besoin majeur ressort : cerner ce qui aide réellement les enseignants à intégrer à leur travail de planification une mise en relation réfléchie des besoins potentiels des élèves et des situations d'apprentissage envisagées, sans se centrer sur les difficultés, et ce dans une démarche qui soit en adéquation avec leur réalité professionnelle. C'est en développant, avec des enseignants, un dispositif de soutien à la prise de décisions planificatrices, que des données de recherche qualitatives sont colligées et analysées, tout au long de la démarche. Cette communication présentera les résultats des deux premières phases de la recherche-développement : 1) phase de précision de l'idée de développement et 2) phase de structuration des solutions inédites (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Les constats posés proviendront de l'exploration des perceptions des utilisateurs cibles (analyse des discussions de groupe et d'un questionnaire écrit), de l'examen des connaissances issues de la recherche (sur la planification et la prise en compte des besoins), ainsi que de l'étude des produits existants. Les lignes directrices du cahier des charges seront présentées.

Vivre la transition dans l'enseignement supérieur : comment se comprendre et s'accepter? une approche détournée positive d'émancipation et d'inclusion.

Charly Gibelind

Cesens Nouvelle Aquitaine, France (Centre d'accompagnement et de préparation des personnes sourdes dans l'enseignement supérieur)

Devant la diversité des parcours et des profils comment permettre aux étudiant-e-s sourd-e-s de devenir des étudiant-e-s à part entière? Constat de difficulté à l'origine: exclusion, image de soi écornée voire effondrée, adaptation à une nouvelle vie, et bien sûr une nouvelle institution d'enseignement. Le Cesens a comme vocation première d'accompagner les études (suivi des cours) toutefois, la dimension humaine et la construction d'une identité personnelle sont incontournables pour la réussite et l'inclusion: libérés de la tutelle familiale, les étudiant-e-s ne peuvent se passer d'un étayage identitaire et collectif. Le positionnement du Cesens en tant que centre de gravité commun lui a de fait permis : 1) le diagnostic: projet de vie personnel 2) des propositions de réponses individuelles: accompagnement sur mesure 3) des propositions collectives: rassemblement, conseil pédagogique, liens, création d'une association 4) un premier bilan sur l'inclusion des étudiant-e-s: des étudiant-e-s plus et mieux inclus sans forcer (bilan général et témoignages)

- Après un aperçu des pratiques inclusives dans l'enseignement supérieur et un panorama des situations en France (en particulier à l'université mais pas seulement)

Le rapport d'expérience se fera selon 2 axes méthodologiques principaux : B. Questionnaire auprès des étudiant.e.s handicapés d'après la question général suivante : comment devenir un.e étudiant.e heureu.se ? (questionnaire comprenant des questions fermées et des questions ouvertes)

- Retour sur expérience du CESENS depuis 3 ans. Spectateur privilégié de la transition vers le supérieur, les points essentiels de l'émancipation des étudiant.e.s français : des personnalités à la rencontre d'un système, la revisite de son handicap, l'émancipation parentale, la vie sociale, les établissements inclusifs en question.

Préconclusion : Les ressentis des étudiant.e.s viennent en complément des impressions et constats professionnels. Les étudiant.e.s restent des experts de leurs situations pourtant, si la rencontre s'opère leur émancipation ainsi que leurs réussites dans l'enseignement supérieur peuvent être facilité par des opérateurs complémentaires. L'approche du Cesens consiste en un détour contrintuitif : réponse plus lente, revisite de son parcours, entretiens ouverts, au lieu de croix à cocher d'approche « système ». Le résultat est à la clef.

Formation (C33-720)

Défis rencontrés dans la construction critique d'un modèle participatif d'accompagnement à l'inclusion scolaire

Moliner Odet¹, Prud'Homme Luc², Arnaiz Pilar³, Sanahuja Aida¹, De Haro Remedios³, Ouellet Katryne², Borri-Anadon Corina², Traver Joan¹, St-Vincent Lise-Anne²

¹Université Jaume I, Espagne; ²Université du Québec à Trois Rivières, Canada; ³Université de Murcia, Espagne

Les processus de changement dans les écoles impliquent de surmonter des défis organisationnels, professionnels et de revisiter ses attitudes pour tenter de construire de nouvelles façons de faire et de vivre l'école (Rousseau et Point, 2015). Un changement abordé sous l'angle de l'éducation inclusive suggère entre autres d'envisager les défis d'une éducation équitable en contexte de diversité d'une part et ceux liés à l'apprentissage du vivre-ensemble au sein de la communauté d'autre part ; il s'agit des deux grandes finalités associées au mouvement inclusif (Potvin, 2013). Pour ce faire, l'implication des acteurs dans la définition des objectifs et des résultats est fondamentale pour que, à partir d'une approche inclusive, les pratiques établies soient remises en question, que les valeurs communautaires soient confrontées et qu'un cadre d'action critique et transformateur soit généré.

Conscientes de la complexité du processus, les communautés recherchent un accompagnement qui leur permette de revoir les valeurs, les pratiques et les relations entre les personnes qui composent la communauté éducative. En ce sens, les centres font souvent appel à des professionnels externes (conseillers, formateurs ou chercheurs) qui guident le processus à partir des connaissances expertes, scientifiques ou académiques générées par la recherche en éducation. L'intégration de nouveaux acteurs dans le contexte scolaire transforme les relations entre les acteurs de l'école. Dans cette optique, les postures, les responsabilités et les rôles qu'ils adoptent face au changement détermineront largement les processus de mobilisation des connaissances, les interactions entre les acteurs impliqués (Sanahuja, Moliner & Escobedo, 2021) et l'orientation du modèle d'accompagnement.

L'objectif de cette communication est de présenter les défis sur un modèle participatif d'accompagnement des centres éducatifs engagés dans un processus de changement vers l'inclusion scolaire et les défis rencontrés dans l'élaboration de ce modèle.

Dans le cadre d'un atelier tenu à l'Universitat Jaume I (Espagne) une démarche réflexive a permis de systématiser le travail collaboratif entre chercheurs et praticiens appartenant à des contextes différents (chercheurs espagnols et canadiens, conseillers et représentants de l'administration éducative, direction d'école, conseillers d'orientation et enseignants ayant une large expérience des processus de transformation). Les délibérations ont donné naissance à un modèle qui, en tant que cadre logique d'action, relie les finalités de l'inclusion, le processus de la recherche-action participative (RAP), les acteurs participants et les conditions de leur développement effectif ; il s'agit a) d'adopter une méthodologie participative de RAP et

encourager la participation communautaire (Sales, Traver et Moliner, 2019); b) de développer un leadership inclusif de nature régulatrice par la direction de l'école ; c) d'adopter une posture émancipatrice par le chercheur-praticien (Guay et Prud'homme, 2018), d) de proposer une formation des enseignants plus proche des besoins des écoles, e) d'analyser de manière critique les pratiques pédagogiques afin de les transformer en mettant de l'avant le bien-être et l'apprentissage des élèves et f) de faciliter le travail collaboratif de l'équipe d'orientation de l'école dans son travail de soutien à l'inclusion.

Enfin, nous présentons les défis rencontrés dans la définition du modèle qui, par son caractère dynamique, ouvert et non exhaustif, suscite de nouveaux questionnements à l'égard de la construction critique des connaissances sur l'éducation inclusive.

Approche critique de la tension injonction/inclusion dans le cadre de la formation des enseignants dans une perspective inclusive

Liliane Pelletier^{1,2,3}, Maryvonne Priolet^{2,3}

¹ECP Université Lumière Lyon 2; ²ICARE; ³LISIS

De ses origines latines, le terme d'inclusion nous confronte de manière paradoxale à l'idée de fermeture, de clôture. En France, il est communément utilisé quand il s'agit d'éléments à "inclure" au sein d'une unité, tandis que les défenseurs du mouvement inclusif (Ebersold, 2009 ; Gardou, 2014) envisagent la notion de "l'ouverture à « l'autre différent » et même à l'environnement" (Plaisance, 2010, p. 5). Le projet d'une école à visée inclusive est devenu omniprésent dans les discours, les injonctions paradoxales se multiplient et invitent à la prudence quant à l'usage du mot « inclusion », susceptible de dissimuler des formes subtiles de mise à l'écart (Auteur 1, 2020, p. 14). Dans ce contexte, quels sont alors les fondements d'une formation des enseignants susceptible de mettre en place une école pleinement inclusive ? Il paraît fécond d'opérer une analyse critique de la tension injonction/inclusion comme le suggèrent Bonvin et al. (2013). Nous la menons en formation initiale des enseignants afin de voir dans quelle mesure cette dernière est vécue comme compatible avec une perspective inclusive. Selon une démarche qualitative, la contribution porte sur la manière dont 15 enseignants "titulaires première année" à La Réunion et à Mayotte perçoivent la formation MEEF dont ils ont bénéficié entre 2017 et 2019 pour 7 enseignants novices et entre 2018 et 2020 pour les 8 autres enseignants. Nous cherchons également à comprendre de quelle manière la formation initiale proposée les a préparés à accueillir et accompagner tous les élèves de leur classe ainsi qu'à collaborer à l'échelle de l'école et bien au-delà de ses murs (Auteur 1 et Auteur 2, 2022). Du point de vue de la méthode, nous avons eu recours à la technique d'entretien semi-directif puis à celle de l'analyse thématique. *In fine*, les analyses permettent de repérer convergences et différences entre les deux territoires ultramarins ainsi qu'entre les deux cohortes de l'enquête. La discussion éclaire de façon inédite quelques éléments saillants autour des trois mouvements qui illustrent ce va-et-vient entre les murs de l'école.

Peut-on « former » à relever les défis de l'inclusion et de la collaboration, interne et externe à l'école, sachant que ceux-ci nécessitent du soutien au-delà du temps de la formation ?

Piera Gabola, Marco Allenbach

Haute école pédagogique du canton de Vaud

Le développement d'une école inclusive dépend étroitement des pratiques qu'adoptent ou inventent les professionnel.le.s concerné.e.s, face aux défis rencontrés. A l'inverse, le sentiment de ne pas pouvoir les assumer professionnellement peut conduire à des mécanismes d'exclusion. Or, ces défis sont sans cesse renouvelés, en fonction des situations particulières, de leur complexité, de leur charge émotionnelle, ainsi que des dilemmes et paradoxes rencontrés. Poursuivre une visée inclusive implique donc de pouvoir mobiliser des

compétences variées, mais aussi de développer continuellement son activité professionnelle, dans un contexte parfois éprouvant.

Relever ces défis ne dépend pas seulement de compétences apprises, mais aussi du soutien individuel et collectif dont peuvent bénéficier les professionnel.le.s. Leur capacité à faire face à des situations complexes et à favoriser l'évolution de tous les élèves dépend du réseau social perçu comme soutenant (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015 ; Achermann, Keller et Gabola, 2018).

Les collaborations entre professionnel-le-s, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, comptent parmi les sources de soutien nécessaires pour relever les défis de l'inclusion, mais la négociation de ces collaborations représente un travail parfois éprouvant, pouvant nécessiter du soutien. Si l'on ne prend pas cet enjeu en considération, le développement de pratiques inclusives risque fort de s'estomper après la fin de la formation.

Pour construire un cadre théorique permettant d'appréhender la question du soutien à l'activité, Allenbach, Gabola, Leblanc et Rebetez (à paraître) s'étaient appuyés sur plusieurs recherches menées en psychologie de la santé (Grayson&Alvarez, 2008; House, 1985; Gabola, 2011 ; etc.), mais aussi sur des apports issus de l'analyse de l'activité (Clot, 2006 ; Engeström, 2011 ;...) et d'approches sociologiques de la construction identitaire (Martucelli, 2002). Ainsi, nous distinguons les *sources* de soutien (individus, collectifs) qu'identifient les professionnels, et les *types* de soutien qu'ils peuvent y mobiliser. La liste des catégories de types de soutien possible apparaît comme plus variée que les modèles généralement adoptés dans la littérature, qui se limitent parfois à la distinction entre soutien affectif et instrumental.

Dans cette contribution sera décrite une démarche empirique visant à éprouver la validité pragmatique (Laperrière, 1997) de ces apports conceptuels : peuvent-ils aider des professionnels à identifier, mobiliser, construire, négocier un réseau de soutien ? Plus fondamentalement, nous nous sommes demandé comment notre dispositif de formation pouvait s'emparer de ces questions, autrement dit, comment nous pouvons prendre en compte la dimension collective du développement de l'activité, au-delà du temps de la formation (Gabola, Moix Wolters, Sauer, Hascoët et Allenbach, à paraître).

Nous présenterons une recherche-action-formation (Charlier, 2015) auprès d'enseignants engagés dans des fonctions particulières, dans le canton de Vaud (Suisse), visant à favoriser l'intégration sociale des élèves et un climat scolaire favorable aux apprentissages. Au cours d'une formation en emploi de deux ans, nous avons développé un dispositif diachronique pour soutenir, tout en l'étudiant, la capacité des participant-e-s à analyser et développer leur réseau de soutien.

Nous présenterons les outils méthodologiques élaborés, certains résultats qui ont fait évoluer notre cadrage conceptuel, et des données illustrant le sens de cette démarche pour les participant-e-s.

MARDI 25 OCTOBRE

5^e session d'ateliers : 11h-12h30

Directions (C33-520)

Regards de cadres sur les collaborations autour de l'école inclusive : lorsque des tensions interprofessionnelles favorisent une instrumentalisation de la relation avec les parents

Xavier Conus

Université de Fribourg, Suisse

Le paradigme de l'école inclusive, aujourd'hui appelé à caractériser l'ouverture de l'école à la diversité de ses élèves au sens large (Plaisance et al., 2007), met l'accent sur la dimension collective du travail enseignant, et plus largement de l'accompagnement de la scolarité des élèves. L'école inclusive fait de la reconnaissance positive de la diversité des élèves un élément clé de sa gestion de l'hétérogénéité dans une perspective d'équité et de justice sociale, garantissant à chaque enfant le droit à une pleine participation à la vie scolaire (Mc Andrew, Potvin et Borri-Anadon, 2013). Dans un souci de reconnaître au mieux la diversité des besoins des élèves, l'école inclusive s'incarne au travers d'aménagements scolaires qui exigent des professionnel·e·s de l'école de s'investir dans de régulières négociations incluant l'élève, ses parents et les éventuels partenaires (Thomazet, Mérini et Gaime (2014), et de développer ainsi des collaborations à la fois entre professionnel·le·s et avec les parents.

S'inscrivant dans une démarche d'ethnographie critique de l'éducation (Carspecken et Carspecken, 1996), la recherche DÉCOLLE cherche à comprendre la manière dont est appréhendée la relation école-familles au sein d'une administration scolaire suisse, en mettant la focale sur les pratiques et les conceptions des cadres qui la dirigent, à savoir : les cadres supérieur·e·s de la direction scolaire cantonale, les inspecteur·trices scolaires, les collaborateurs·trices directement rattaché·e·s à la direction cantonale. La recherche recourt aux outils de l'observation, de l'entretien et de la collecte de documents. L'analyse des pratiques de collaboration entre l'école et les parents se fait au travers du fonctionnement institutionnel observé et des regards et pratiques des cadres qui l'orientent. La perspective de l'ethnographie critique de l'éducation considère que la réalisation de la recherche dépasse la simple collecte de données. Elle se veut une praxis émancipatoire (Boltanski, 2009), une opportunité de transformation offert aux praticien·ne·s.

Les résultats présentés porteront sur l'articulation de la double dimension collaborative du travail des professionnel·le·s de l'école. Ils montreront plus particulièrement comment la collaboration avec les parents peut se trouver parfois instrumentalisée en vue de régler des tensions entre professionnel·le·s autour des enjeux de l'école inclusive. Si cette instrumentalisation relève parfois d'une résistance du terrain à des demandes institutionnelles en faveur de l'inclusion, elle s'inscrit surtout dans une dynamique de lutte pour accéder aux ressources disponibles. Nous évoquerons certaines caractéristiques du système scolaire étudié qui, en distinguant des dispositifs inclusifs de la responsabilité des établissements scolaires et d'autres nécessitant des ressources conditionnées à la décision d'une instance extérieure (Ebersold et Dupont, 2019), nous paraissent favoriser cette situation, et alimenter d'autres effets non désirés. Dans l'idée d'une école inclusive, nous discuterons comment le renforcement d'une logique de travail collectif entre professionnel·le·s de l'école autour des besoins éducatifs de l'ensemble des élèves, quels qu'ils soient, plutôt que de lutte pour accéder à des ressources réservées à certain·e·s, nous semble une première condition pour favoriser une indispensable et réelle collaboration avec les parents, exempte d'enjeux qui la dépassent.

Renforcer la capacité des établissements scolaires à prendre en compte tous les apprenants : quelles tensions, dilemmes et possibilités pour les directions d'école dans le canton de Fribourg ?

Isabelle Noël

Haute École pédagogique Fribourg, Suisse

A la suite d'Ainscow (2016), nous envisageons l'éducation inclusive comme un processus dynamique, toujours en développement, visant à renforcer la capacité d'un système éducatif à prendre en compte la diversité de ses apprenant-e-s. L'éducation inclusive réclame une transformation de l'école et des pratiques d'enseignement afin de tenter de rejoindre chaque élève dans ce qu'il est et les besoins qu'il manifeste à un moment donné de son développement. Elle est sous-tendue par les principes d'équité et de justice sociale, des principes qui devraient non seulement guider les politiques éducatives (UNESCO, 2017), mais aussi les attitudes, valeurs et pratiques des différent-e-s acteurs-trices de la communauté éducative. Parmi eux, la direction d'école occupe une place prépondérante (Thibodeau et al., 2016) et fait l'objet de nombreuses recherches à l'heure actuelle (voir notamment Billingsley et al., 2018; Carter & Abawi, 2018; Poon-McBrayer, 2017). En faisant preuve d'un leadership "éclairé, capable de rassembler la collectivité autour d'une vision commune et d'orienter les énergies vers un partage des expériences et expertises de chacun" (Duschene & Bélanger, 2010, p. 336), la direction d'école incarne et est à même de faire vivre la visée transformatrice propre à l'éducation inclusive.

A l'instar de nombreuses régions du monde, le canton de Fribourg en Suisse a récemment repensé son système scolaire, tout le domaine de la pédagogie spécialisée faisant désormais partie du mandat public de formation (DICS, 2017). Même si la visée transformatrice liée à l'éducation inclusive n'apparaît qu'en germes dans les nouveaux cadres légaux, le terrain s'empare progressivement de ce concept, notamment sous l'impulsion de propositions émanant de la formation initiale et continue des enseignant-e-s. Dans ce contexte, dix directeurs-trices d'école désireuxes de favoriser la prise en compte de la diversité des élèves dans leur établissement ont accepté de participer à une recherche qualitative orientée au départ sur le signalement des élèves pour une mesure renforcée de pédagogie spécialisée (MAR). Des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) ont été réalisés dans le but de saisir comment ces directions d'école perçoivent leur rôle dans le développement de l'éducation inclusive, comment ils font en sorte que les mesures d'aide disponibles servent l'éducation inclusive plutôt que l'exclusion, et comment ils tentent de gérer certaines incohérences liées au système en vigueur. Nous montrerons en premier lieu en quoi un système misant sur une quantité importante de mesures d'aide centrées sur l'enfant et de structures parallèles disponibles ne facilite pas le travail des directions d'école soucieuses de développer l'éducation inclusive au sens où nous l'avons définie. Nous illustrerons ensuite comment certaines d'entre elles utilisent leur marge de manœuvre ainsi que celle du cadre légal en vigueur afin de cheminer vers l'éducation inclusive dans leur établissement.

Sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement scolaire par rapport à l'inclusion : mise en lumière de certaines étapes de l'élaboration d'un questionnaire

Andréanne Gélinas-Proulx¹, Stéphane Thibodeau², Lise-Anne St-Vincent², Eric Frenette³

¹UQO, Canada; ²UQTR, Canada; ³ULaval, Canada

Les structures et l'organisation de l'école sont appelées à se transformer de manière significative lorsqu'un milieu évolue vers des pratiques scolaires plus inclusives. De telles pratiques permettraient que tous les élèves puissent recevoir une éducation qui tienne compte de leurs expériences, leurs identités et leurs besoins, et ce, dans le but d'une pleine contribution sociale (Larochelle-Audet et al., 2020). Dans ce contexte, il semble essentiel que la direction d'établissement scolaire exerce un leadership auprès des différents acteurs de l'école (Larochelle-Audet et al., 2018). Dans cette perspective, son sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2006) apparaît comme un facteur important afin qu'elle actualise ce leadership

(Alford, Perreault, Zellner, Ballenger, 2011). À l'issue d'une recension des écrits, il est apparu qu'aucun questionnaire ne semble exister actuellement pour mesurer le sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement scolaire par rapport à l'inclusion. Il s'est donc révélé pertinent d'en élaborer un en s'inspirant de la démarche en six étapes, proposée par DeVellis (2012) : 1) déterminer l'objet de mesure; 2) générer une banque d'items à partir de la théorie, des écrits, des experts ou d'autres questionnaires; 3) déterminer le format de l'échelle; 4) procéder à l'évaluation de la banque initiale d'énoncés par des experts; 5) effectuer une évaluation préliminaire de l'échelle par une analyse d'items et structure factorielle auprès d'un échantillon qui s'apparente à la population cible et 6) vérifier la fidélité par une analyse d'items et la validité de la structure factorielle auprès d'un échantillon représentatif de la population cible. Une fois que nous avons déterminé que le questionnaire porterait sur le sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement scolaire par rapport à l'inclusion (étape 1), une analyse de contenu de 11 textes retenus au cours de la recension des écrits, nous a permis de générer une banque de 100 énoncés (étape 2) regroupés à l'intérieur des quatre dimensions des rôles de la direction en contexte d'inclusion proposées par Thibodeau *et al.* (2016). Ces quatre dimensions se présentent comme suit : la promotion de l'inclusion, la formation à l'inclusion, la mise en œuvre des pratiques inclusives et l'autorégulation des actions. En ce qui concerne la 4^e étape d'élaboration du questionnaire, la représentativité, la pertinence et la clarté de ces énoncés ont ensuite été évaluées en consultant quatre experts praticiens et chercheurs. Par la suite, une évaluation préliminaire des 80 énoncés retenus et de l'échelle Likert en 6 points choisie a été réalisée auprès d'un échantillon s'apparentant à la population cible, soit 22 étudiants d'un programme de formation à la direction d'établissement scolaire (étapes 3 et 5). La complétion de la 6^e étape permettra de finaliser le questionnaire évaluant le sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement scolaire par rapport à l'inclusion. En suivi à notre communication à la biennale du LISIS qui présentait en 2018 les étapes 1 et 2 d'élaboration du questionnaire, la présente communication porte sur la méthodologie utilisée pour les étapes 3, 4 et 5, réalisées ainsi que sur les résultats qui en découlent.

Dispositifs innovants et évaluation diagnostics (C33-812)

Quelle participation en classe ordinaire d'élèves intégré·e·s à un modèle de services de soutien à l'apprentissage du français dit inclusif?

Katryne Ouellet, Kelly Coutinho Gouveia, Eve Lemaire, Luc Prud'homme, Corina Borri-Anadon

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

L'éducation inclusive poursuit deux finalités interdépendantes, soit [1] l'instauration de pratiques équitables et [2] la lutte contre les discriminations pour favoriser la participation optimale de tou·te·s les élèves à la communauté. Contrairement à la première finalité d'équité qui concerne la prise en compte des expériences et des réalités des élèves de groupes spécifiques, la deuxième finalité de transformation sociale concerne tou·te·s les élèves. Plus souvent négligée, cette dernière est pourtant indispensable à la réussite de la finalité d'équité et donc à l'éducation inclusive (Borri Anadon *et al.*, 2015). En effet, la reconnaissance de la diversité des expériences et des réalités des élèves, notamment ceux et celles considéré·e·s plus vulnérables, n'est qu'un premier pas vers l'éducation inclusive, car seule, elle peut résulter en une cristallisation des différences et engendrer du même coup des inégalités qui entravent l'équité (Bauer et Borri-Anadon, 2021). La finalité d'équité doit ainsi s'accompagner de pratiques destinées à ce que les élèves participent au sein de l'enceinte scolaire (Potvin, 2018). Ce faisant, ils et elles seront à même de développer une réflexion sur les différences et une compréhension de la perspective constructiviste qui les caractérise pour pouvoir identifier et agir sur les situations de discrimination qui traversent l'espace scolaire et la société (Fillion *et al.*, 2016). Dans le cas du groupe spécifique que constituent les élèves issus

de l'immigration, il s'agit de les considérer tout autant que les autres comme des élèves à ressources particulières plutôt que comme des élèves à besoins particuliers, un renversement jugé fécond si les écoles veulent réellement tirer parti des ressources dont ils et elles disposent pour apprendre, et contribuer à la classe, à l'école et à la société (Bauer et al, 2019).

La communication est issue d'une recherche ethnographique visant à documenter l'implantation d'un modèle de services de soutien à l'apprentissage du français dit inclusif par sa nature hybride cumulant deux espaces de scolarisation, un destiné à l'apprentissage du français et un constituant la classe ordinaire. Elle se penche sur les pratiques d'acteur·rice·s scolaires œuvrant auprès d'élèves issus de l'immigration (N=6) et, plus spécifiquement, sur celles soutenant leur participation en classe ordinaire.

Grâce à une approche par questionnement analytique de données issues d'entrevues, d'observations et de documents écrits recueillies auprès d'acteur·rice·s scolaires impliqué·e·s dans le modèle de services de soutien à l'apprentissage du français, nous avons dégagé des pratiques soutenant la participation d'élèves issus de l'immigration en classe ordinaire. En plus de mettre en lumière l'importance de la participation des élèves à leur expérience scolaire pour pouvoir parler d'éducation inclusive, nos constats interpellent la théorie et la pratique afin de trouver des voies dépassant [1] la centration sur la réussite strictement scolaire, [2] une perspective compensatoire et déficitaire des élèves, et [3] une expérience scolaire ségréguée même dans un espace partagé. Il s'agit d'accentuer la quête d'une cohérence pédagogique entre les espaces de scolarisation, et de favoriser les interactions entre les élèves afin de soutenir les apprentissages, les relations et l'inclusion de ces dernier·ère·s.

Dispositif innovant de mixité sociale à l'école et « bricolages » de la communauté éducative

Isabelle Bertolino, Dominique Broussal, Fatiha Tali

UT2J, France

Cette communication relate une recherche menée à l'occasion de l'évaluation formative (Vial, 2012) d'un dispositif de mixité sociale dans les collèges haut-garonnais. Ce dispositif, radical et innovant (Desjeux, 2004), repose sur la fermeture de 2 collèges inscrits en Réseau d'Education Prioritaire renforcé de Toulouse. Depuis janvier 2017, les 1200 élèves (plutôt « défavorisés »), initialement affectés à ces établissements, ont été progressivement transférés au sortir de l'école vers 11 collèges dits « favorisés » de la métropole et se trouvant en moyenne à 35 minutes en bus de leur quartier de résidence (Ben Ayed, 2009). Ces dispositions ont été évaluées dans le cadre d'une convention industrielle de formation par la recherche réunissant l'UMR Education Formation Travail Savoirs (UT2J), le Conseil départemental de la Haute-Garonne et une doctorante. Notre démarche s'est appuyée sur le modèle de la recherche-intervention évaluative (Aussel, 2015) et, par conséquent, sur la création de 5 groupes de travail représentant l'ensemble des acteurs contribuant au dispositif (associations, collectivités territoriales, institutions nationales, publics) et d'un comité de pilotage. Nous nous appuyons ici sur les résultats du groupe 3 (16 participants) consacré aux effets de ces changements sur les pratiques professionnelles (Marcel, 2014). Afin de structurer les échanges au sein du groupe de travail nous avons invité les participants à présenter les changements observés et leur nature : étaient-ils induits par la situation ou construits dans une visée clairement énoncée ? Nos résultats s'appuient sur l'ensemble des *verbatim* (3 réunions de témoignages des participants et 3 réunions de restitution des conclusions) produits sur deux années. Dans le cadre de notre analyse, nous nous focalisons sur deux aspects centraux : l'innovation (Akrich, Callon et Latour, 1988) et le « bricolage » au sens de Lévi-Strauss (1990, p.30), c'est à dire comme une activité dépendante d'« un ensemble d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus » qui « n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées ». En effet, ce dispositif, pensé à l'initiative du Conseil Départemental en partenariat avec l'Education Nationale, a eu de nombreuses conséquences sur les activités de partenaires qui n'ont pas directement contribué à la

décision initiale. C'est donc dans un environnement contraint et limité qu'ont dû être « bricolées » des solutions permettant de répondre aux besoins des publics. Nos conclusions ouvrent une perspective critique à la fois sur un plan praxéologique et heuristique. Dans le premier cas, elles questionnent les conditions de l'« enrôlement » des acteurs dans la mise en place de politiques éducatives innovantes, et la façon dont leur « intéressement » les amène à interroger les visées à l'origine du dispositif de mixité. Dans le second cas, elles rejoignent la critique de Derrida (Mélisse, 2009) à l'égard du concept de « bricolage » auquel il substitue le concept de « branchement », instaurant une continuité entre changements induits et construits loin des effets simplificateurs de notre analyse de départ.

L'INEA comme levier à l'engagement et à l'inclusion scolaire et sociale

Marc-Antoine Gagné, Geneviève Bergeron, Corina Borri-Anadon

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Des écrits montrent que les élèves HDAA ou à risque vivent des enjeux motivationnels importants. C'est notamment le cas en ce qui concerne les déterminants internes de l'engagement scolaire, soit leurs perceptions de compétence, de valeur et de contrôle (Chouinard et al., 2014; Berger, 2006). Encore aujourd'hui, en rappelant que les élèves HDAA sont surreprésentés annuellement parmi l'ensemble des décrocheurs (MEES, 2015), trouver des solutions pour soutenir leur engagement devient essentiel. L'orthopédagogue est perçu comme un acteur essentiel pour soutenir l'engagement, la persévérance et la réussite de ces élèves (MEQ, 2002; Brodeur et al., 2015).

La diversité des besoins qui se manifeste doit pousser les professionnels à varier leurs approches (Prud'homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016). Afin d'aider les élèves à franchir les obstacles à leur réussite (MEQ, 2002), l'orthopédagogue est aussi appelé « à travailler autrement pour maximiser les résultats » (MEQ, 2002, p.37). Dans cette perspective, une approche est apparue cohérente pour compléter son travail et soutenir l'engagement des élèves HDAA : l'intervention éducative par la nature et l'aventure (INEA). Dans le cadre de notre maîtrise en orthopédagogie, nous avons expérimenté l'intégration des principes de l'INEA à l'orthopédagogie devenant pour nous l'intervention orthopédagogique par la nature et l'aventure (IONA) (Gagné, 2022). De manière très synthétique, nous pouvons la définir comme étant une modalité d'intervention située où l'orthopédagogue joue son rôle de médiateur en s'appuyant sur les potentialités et les contraintes d'un environnement naturel non familier par rapport aux contextes plus conventionnels d'apprentissage. L'intervention s'inscrit au sein d'expériences collectives d'apprentissage plus authentiques, engageantes, globales qui donnent du contrôle et qui constituent de réels défis aux yeux des élèves.

Dans le cadre de cette communication nous décrivons notre projet de recherche, l'IONA et mettons en évidence les retombées principales sur l'engagement. Dans la discussion, nous mettons en évidence comment elle peut devenir un moteur à l'inclusion scolaire et sociale d'élèves qui vivent des difficultés scolaires et nous illustrerons comment les nombreux allers-retours entre les expériences d'apprentissage collectives vécues dans la classe et à l'extérieur de la classe peuvent soutenir une transformation du rapport à soi et aux autres.

Défis de l'inclusion (C33-720)

L'inclusion des enfants à besoins spécifiques

Lorène Métral, Grégory Tschopp

Integras, Suisse

Une école réellement inclusive portant une attention particulière à tous les enfants, quelque soient leurs besoins. Comment l'école peut-elle s'organiser pour proposer une réelle inclusion des enfants à besoins spécifiques? Quels ponts construire entre l'école et le domaine de la pédagogie spécialisée pour travailler ensemble à un système scolaire à visée inclusive?

Integras a publié des Standards pour un système scolaire à visée inclusive. Sur cette base, nous discuterons de la manière de s'engager pour avancer ensemble afin d'inclure tous les enfants à l'école au mieux possible et en respectant leurs besoins. Les participant.es seront amené.es à questionner leur propre approche vis à vis de l'inclusion et la compréhension sur le terrain des standards. Un exemple concret d'inclusion et de coopération entre le domaine de l'école et de la pédagogie spécialisé sera présenté afin de nourrir les échanges.

Quelle place et quel(s) rôle(s) pour l'école dans une société des individus inclusive ?

Camille Roelens

Université de Lausanne

Cette communication procédera de la philosophie politique et morale de l'éducation, et plus spécifiquement de la philosophie politique de l'école dans le contexte des démocraties libérales occidentales et de l'éthique interdisciplinaire (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002/2013 ; Roelens, 2020), dans une perspective pratique et appliquée pour penser, comprendre et orienter les fins et moyens des institutions éducatives et formatives au XXI^{ème} siècle.

Dans une perspective (théorique, et non empirique) d'inspiration néotocquevillienne, nous travaillerons conceptuellement les articulations et tensions qui existent - dans un commun mouvement historique de démocratisation et d'égalisation des conditions - entre les dynamiques d'individualisation (Gauchet, 2020), l'accès de l'autonomie individuelle au statut de but légitime de l'éducation et de la formation, et l'exigence croissante d'inclusion. Nous saisissons cette dernière comme une exigence de donner les moyens aux sujets humains - dans toute leur diversité et en tenant compte de leur vulnérabilité - de devenir et de rester en fait cet individu autonome qu'ils sont en droit (Foray, 2016 ; Singly, 2009/2010).

Saisir ce « double mouvement de socialisation de l'individu et d'individualisation du social » (Gauchet, 2017, p. 532) à l'horizon de ce que peut être d'une part la place et le rôle de l'école dans une société des individus inclusive (Ebersold, 2009 ; Gardou, 2012) et démocratique (Roelens, 2022), et d'autre part l'éthique professionnelle susceptible d'orienter l'action des différents acteurs des institutions scolaires (Roelens, 2020b), est une tâche intellectuelle importante aujourd'hui. Nous en esquisserons les linéaments comme suit.

Un premier temps de la communication permettra de préciser le modèle heuristique, adossé à la compréhension tocquevillienne de l'individualisme démocratique, que nous proposons d'appliquer au thème de ce colloque.

Un deuxième temps de la communication aura pour objet la formulation de quelques propositions normatives en termes de philosophie politique de l'école et d'éthique professionnelle scolaire.

Un troisième temps sera plus spécifiquement consacré à l'illustration de ces propositions à travers l'enjeu de l'autorité scolaire dans une démocratie du XXI^{ème} siècle, dans une démarche de philosophie pratique.

Difficultés des élèves (C33-523)

L'accessibilité de la classe ordinaire au secondaire sous la loupe d'élèves présentant des difficultés comportementales: intentions, capacités et enjeux

Vincent Bernier¹, Nancy Gaudreau², Line Massé³

¹Université du Québec à Montréal, Canada; ²Université Laval, Canada; ³Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Plusieurs systèmes éducatifs tentent de prendre un virage inclusif afin de lutter contre l'exclusion des élèves à besoins particuliers (UNESCO, 2017). Or, les élèves qui présentent des difficultés comportementales (PDC) représentent ceux dont l'inclusion soulève le plus de réticences (Rousseau *et al.*, 2015). En fait, ils sont souvent perçus comme les plus difficiles à

scolariser et à maintenir en classe ordinaire où ils sont moins accueillis positivement et plus souvent exclus que les autres élèves (Hornby et Evans, 2014). Considérés comme les seuls « exclus de l'inclusion », les élèves PDC sont nombreux à poursuivre leur scolarisation dans les voies de l'adaptation scolaire (classes spéciales). Dans le cadre d'un projet de recherche doctorale (Bernier, 2021), des entrevues individuelles ont été réalisées auprès de quatorze élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire au Québec. Cette communication vise à présenter les principaux enjeux liés à l'accessibilité à la classe ordinaire au secondaire, tel qu'ils les voient et les vivent. L'analyse des témoignages des participants met en évidence plusieurs leviers et obstacles à leur réintégration au secteur régulier ainsi que quelques paradoxes étonnants (Bernier *et al.*, 2021). Des pistes de recherche et d'intervention seront proposées afin d'encourager le recours à des pratiques éducatives susceptibles de soutenir leur inclusion et de favoriser leur bien-être à l'école.

La question du droit à l'éducation et l'inclusion pour l'élève sourd ou ayant une surdité : le cas du Québec

Rachel Berthiaume. Ph. D.³, Sylvain Letscher. Ph. D¹, Audrey Dupont. Ph. D.. Stagiaire postdoctorale^{1,3}, France Beauregard. Ph. D.², Naomie Dubé Fournier. M.Ed.. doctorante¹, Émilie Morin. M.Ed. doctorante¹

¹Université du Québec à Rimouski, Canada; ²Université de Sherbrooke, Canada; ³Université de Montréal

En matière d'éducation, la Convention des droits des personnes handicapées (UNESCO, 2006) met de l'avant l'enjeu d'une inclusion et d'une participation pleine et entière à l'école et à la vie en société des personnes sourdes notamment par : « l'apprentissage de la langue des signes et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes » et en spécifiant que les personnes sourdes « – en particulier les enfants – [doivent recevoir] un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui conviennent le mieux à chacun, et ce, dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la sociabilisation. » (UNESCO, 2006, art. 24). Cette orientation comprend un dispositif du droit commun de non-discrimination, mais aussi d'égalité des chances qui s'inscrit également dans une politique de l'Union Européenne (Freche, 2005), par exemple, visant l'accessibilité à tous et pour tous les élèves à une scolarisation dans l'enseignement ordinaire (Duribreux, 2005 ; Volkmar, 2006). L'analyse des documents législatifs de 57 pays ayant reconnu officiellement la langue des signes (Major, 2014), dont le Canada (Gouvernement du Canada, 2019), amène toutefois à constater que l'accès à une éducation et une inclusion, favorisant le développement de la participation sociale pour les élèves sourds, restent un enjeu actuel, même dans ces pays. En effet, le développement de la participation sociale de l'élève sourd paraît étroitement lié au contexte d'enseignement de l'élève sourd oraliste ou bilingue (priviliégiant la langue de signes et la langue orale et/ou écrite) tout au long de sa scolarité (ex. Dupont, 2018 ; Dupont, Beauregard et Makdissi, 2018 ; Letscher *et al.*, 2013). Si les données sont pratiquement inexistantes sur le vécu de ces élèves (Veillette, 2005; Letscher, 2012), nombre de défis s'illustrent : isolement social, difficulté à entrer en communication, faible initiative pour l'établissement de liens sociaux, pauvres expériences relationnelles et difficulté à obtenir des services (Antia, *et al.*, 2011; Dupont, 2018; Laurin, Dumaine et Martel, 2017). Cette recherche (financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada-CRSH) s'appuie sur une méthodologie mixte (Berman et MacArthur, 2018), à partir d'un devis quantitatif et qualitatif, qui a permis d'établir des comparaisons, avec un groupe contrôle, entre les différentes situations d'élèves sourds ou ayant une surdité (priviliégiant la langue des signes et/ou la langue orale et/ou écrite). La mesure de la participation sociale a été réalisée à partir du questionnaire MHAVIE 4.0 (Fougeyrollas *et al.*, 2014). Au total, 85 élèves provenant de 14 régions du Québec ont été rejoints utilisant un mode de communication orale ou la langue des signes. Cette présentation permettra de faire un état de la situation de la question du droit à l'éducation et une inclusion pour les enfants sourds ou ayant une surdité, à partir du cas du Québec.

Être Dys : étudier, se connaître, s'inclure**Anne Queguiner, Charly Gibelind***CESENS Nouvelle Aquitaine, France*

Pourquoi des étudiants *Dys* ont-ils recours au CESENS ? Malgré un parcours globalement inclusif, malgré des compétences préservées, ils se trouvent confrontés à des difficultés récurrentes. Pas les mots pour écrire, une syntaxe aléatoire, des vides à l'oral, une méthodologie défaillante... Alors comment les accompagner pour rendre efficiente leur inclusion dans et hors les murs de l'Université ?

Il s'agit, pour nous enseignants spécialisés, de mettre à nu ce qui était caché, enfoui, pour travailler concrètement sur leurs particularités, en faire des éléments de force et concevoir des outils qui seront transposables dans la vie de tous les jours. Nous citerons ici deux exemples :

- Organiser / fractionner / prioriser. Gérer d'abord un quotidien envahissant, pour pouvoir ensuite se consacrer à l'écriture du mémoire (création de listes, planification, résolution des tâches courantes...)

- Le millefeuille. Par un jeu de couleurs, donner à voir les différentes versions d'un texte, les remanier, les étoffer, les épurer pour parvenir à un résultat satisfaisant et lisible pour autrui.

Lors de cette communication, nous souhaitons relater notre expérience professionnelle : présenter des cas concrets d'accompagnement d'étudiants *Dys*, proposer leurs témoignages, et fournir matière à échanges en développant quelques outils que nous avons pu échafauder.

MARDI 25 OCTOBRE

6^e session d'ateliers : 14h-15h30

Nouveaux intervenants et collaborations (C33-520)

Introduction de nouveaux personnels spécialisés dans les écoles pour soutenir l'inclusion des élèves ayant un handicap ou des difficultés : constats et enjeux issus d'une revue de littérature

Laurence Tchuindibi

Université de Montréal, Canada; laurence.edith.tchuindibi@umontreal.ca

Depuis quelques décennies, plusieurs pays d'Europe et d'Amérique du Nord ont procédé à une réorganisation des services dans leurs écoles. Ils ont ainsi introduit une nouvelle catégorie de personnels spécialisés afin de mieux répondre aux besoins du nombre grandissant d'élèves ayant un handicap ou des difficultés (LeVasseur et Tardif, 2005).

Une revue de littérature sur le travail de ces personnels nous a permis de constater la grande variété des appellations employées pour les nommer à l'échelle internationale. En plus d'être nommés différemment selon les pays, on constate que ces personnels spécialisés ont des profils, des qualifications et mêmes des rôles qui diffèrent d'un contexte à l'autre. On relève néanmoins des enjeux communs à leur travail.

Cette présentation vise donc d'une part à mieux cerner les profils de ces personnels, en les distinguant notamment en trois sous-catégories en fonction de leur niveau de spécialisation. D'autre part, elle vise également à faire un état des connaissances sur les pratiques et les rôles joués par ces personnels dans les différents contextes. Finalement, elle vise à soulever plusieurs enjeux relatifs à leur travail afin de dégager des pistes, tant au niveau de la recherche que de la pratique.

La littérature nous permet tout d'abord de constater que le mandat officiel de ces personnels est plus ou moins clair, même si dans l'ensemble il semble leur être confié deux grands rôles : d'une part celui d'éducateur, en soutien au développement personnel et social de l'élève; d'autre part celui de pédagogue, en soutien aux apprentissages et aux habiletés scolaires de l'élève (Giangreco et al., 2010).

Il demeure que le manque de clarté entourant leur mission dessert les relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues enseignants. Celles-ci se trouvent alors souvent marquées par des tensions et des incompréhensions, qui peuvent parfois se traduire par l'empiètement de l'un sur les responsabilités de l'autre (Belmont et al., 2011) ou encore par un désinvestissement de l'un vis-à-vis de l'élève en difficulté (Angelides et al., 2009).

Les personnels spécialisés se retrouvent souvent en position de subordination vis-à-vis des enseignants. Ils ont parfois l'impression d'être relayés à un rôle d'exécutant en charge de faire le « sale boulot » dont personne ne veut à l'école, soit de gérer les élèves les plus en difficulté au niveau comportemental (Tardif et LeVasseur, 2010), et ce sans pouvoir nécessairement contribuer aux prises de décision dans les instances d'élaboration du plan d'accompagnement de ces élèves (Fisher et Pleasants, 2012).

Ces constats nous alertent sur la nécessité de se (re)centrer sur la mission de l'école inclusive afin de (re)penser la distribution des rôles et des tâches au sein de celle-ci, ce dans le souci de garantir un meilleur accompagnement aux élèves ayant un handicap ou des difficultés. Pour ce faire, la reconnaissance de l'expertise de chacun des acteurs impliqués, en particulier celle des personnels spécialisés, qui peine encore à être valorisée, pourrait permettre de tendre vers une meilleure définition des sphères d'intervention des uns et des autres afin de mieux servir, ensemble, la réussite du plus grand nombre.

De nouvelles professions dans l'école primaire genevoise : entre logique préventive des risques et approche inclusive des élèves

Julie Pelhate

INSHEA, Grhapes (EA 7287)

Au nom de la prévention dans l'école et de la maîtrise des risques sociaux (Ruchat, 2008), le partenariat avec d'autres professionnels s'organise autour d'élèves identifiés. Cette collaboration entre professionnels a d'abord donné lieu à un traitement ségréatif, en distinguant normal et pathologique, une distinction entre scolarisation ordinaire et spéciale. Plus récemment, ce croisement de regards dans l'école (Garnier, 1997 ; Payet, 1997 ; Tardif et Levasseur, 2010) a évolué vers une vision globale et singulière de l'élève, dans une logique inclusive, visant une complémentarité des registres interprétatifs de la difficulté et une prise en charge sur-mesure. Se mêlent alors deux types de logiques : la prévention des comportements à risque, plus particulièrement au sein des établissements primaires du Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP) genevois, et la logique d'inclusion.

Notre communication questionne cette collaboration interprofessionnelle comme mode opératoire privilégié et comme outil de régulation de la diversité des situations singulières. Quels professionnels sont sollicités pour répondre à l'hétérogénéité des besoins des élèves et « faire avec » (Laforgue, 2009) les familles ? En quoi les pratiques des enseignants sont bousculées par ces situations et de quelle manière parviennent-ils à faire entendre leur voix ?

Notre analyse s'appuie sur un matériau composé de notes d'observations de réunions entre professionnels (internes et externes à l'école) mais également d'entretiens menés auprès des acteurs observés (Pelhate, 2018). Nous montrerons que les interactions entre professionnels convoquent diverses logiques imbriquées dont trois seront présentées.

Tout d'abord nous exposerons les zones de frottement, les frontières d'action en définition, entre les pratiques des professionnels de la relation individuelle (éducateur, infirmière, psychologue, logopédiste, ...) face à ceux agissant dans un collectif (enseignants). Ce premier point sera l'occasion de montrer en quoi les arguments et anecdotes déployés viennent nourrir un jugement normatif (au détriment d'une logique inclusive) sur l'élève conduisant à externaliser les prises en charge de sa difficulté pour son bien et celui des autres (Becker, 1985). Puis liée à cette première logique, nous exposerons la question des temporalités qui ne peut être évincée dans la mesure où elle contraint fortement les acteurs à agir. Enfin, une troisième logique renvoie à la priorité accordée au partenariat avec les professionnels quand les textes indiquent pourtant d'inclure davantage les parents dans la réflexion sur l'orientation de la trajectoire des élèves (Pelhate & Rufin, 2018).

L'intermétiers : une façon de penser le travail collectif

Marco Allenbach¹, Basma Frangieh²

¹Haute école pédagogique du canton de Vaud; ²Learn and Go FR, France

La visée inclusive s'accompagne non seulement de nouvelles ressources professionnelles arrivant dans le monde scolaire, mais aussi d'injonctions à développer le travail collectif entre les divers acteurs concernés (UNESCO, 2016), afin d'éviter de produire, au sein de l'école, des mécanismes de cloisonnement, de disqualification ou de complexification contribuant finalement à l'exclusion. Pour désigner une activité apparaissant ainsi à l'intersection entre diverses fonctions ou professions, et interrogeant les frontières entre celles-ci, le terme « d'intermétiers » est de plus en plus utilisé au sein de la communauté scientifique francophone. Une revue de littérature nous a montré des usages variés de ce terme, mais souvent sans définition théorique associée.

On peut dès lors s'interroger sur le sens de ce néologisme : s'agit-il d'une notion opératoire, désignant simplement un objet d'études, ou peut-il apporter un nouvel éclairage conceptuel ? L'analyse seconde de résultats de recherches menées en France, au Liban et en Suisse, s'intéressant à comprendre l'activité des acteurs en situations d'intermétiers, nous amène à

quelques propositions conceptuelles pouvant, nous semble-t-il éclairer les pratiques (Allenbach, Frangieh, Merini et Thomazet, 2021).

Premièrement, les acteurs concernés sont confrontés à divers types de dilemmes et de tensions (Clot, 2006 ; Thomazet et Merini, 2014). La distinction entre ceux-ci permet de mettre en évidence des dynamiques interactionnelles à travers lesquelles peuvent se développer une souffrance intrapsychique, un cloisonnement des pratiques, ou... des relations d'intermétiers (Rothen-Froidevaux, 2018).

Deuxièmement, au cœur de ces dynamiques apparaît un *travail de négociation* (Mérini et Thomazet, 2019 ; Allenbach, Duchesnes, Gremion et Leblanc, 2016), souvent peu connu ou reconnu, mais essentiel pour que les échanges prennent sens et que les rôles respectifs s'articulent. Ce travail peut se situer à divers niveaux (négocier ou faciliter les négociations) et confronte lui-même à des dilemmes, par exemple entre des efforts de formalisation (réunions planifiées, projets ou accords mis par écrits...) et l'importance d'échanges informels. Enfin, cette réflexion invite à interroger certains « allant de soi », concernant tant les distinctions entre métiers, que les injonctions à collaborer : quand les distinctions, les séparations, font-elles ou non sens ?

Dans cette communication, nous tenterons ainsi de décrire certains enjeux du travail spécifique et complexe de négociation entre acteurs leur permettant d'aborder les dilemmes et tensions rencontrés, afin de chercher ensemble des cheminements inclusifs.

Dispositifs innovants et évaluation diagnostics (C33-812)

Une procédure d'évaluation des besoins individuels: mise en réseau "virtuelle" des professionnels impliqués

Edith Guilley, Verena Jendoubi, Marion Dutrevis, Isabel Valarino

Service de la recherche en éducation (SRED), Suisse

Suite à la signature de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, le canton de Genève s'est doté d'un concept de pédagogie spécialisée (DIP, 2018) et met en œuvre une procédure d'évaluation standardisée (PES) pour déterminer les besoins des élèves en mesures renforcées de pédagogie spécialisée (soutien en classe, scolarisation en classes ou écoles spécialisées). Le Concept participe à un changement de référentiel (Muller, 2005) sur la manière d'évaluer les besoins des élèves par les professionnels notamment sous l'angle d'une approche fonctionnelle (CDIP, 2014), de la collaboration interprofessionnelle (Plaisance, 2010) et l'implication des parents. A Genève, cela se traduit par la mise en place d'instances pluridisciplinaires de concertation pour l'évaluation des besoins des élèves (*réseaux*) et par le choix de pilotes issus du terrain (souvent les directions d'école ou des thérapeutes du domaine préscolaire) pour coordonner ces réseaux. L'approche méthodologique choisie pour analyser la mise en œuvre de la PES à Genève repose sur une démarche qualitative de collecte des données (entretiens semi-directifs individuels ou collectifs avec une trentaine d'acteurs – pilotes ou cadres institutionnels).

L'analyse montre que les réseaux constituent rarement des "*espaces intermétiers*" (Thomazet et Mérini, 2014) : ils sont souvent qualifiés de "*virtuels*", sans interpénétration des sphères d'expertise mais plutôt par division du travail d'évaluation des besoins des élèves. Il en résulte une juxtaposition des regards plutôt que leur croisement et l'absence de réelles discussions et de négociations. Une vision fragmentée des besoins de l'enfant semble alors s'imposer sur une vision systémique. Ces constats sont différents au niveau préscolaire où des réseaux de professionnels

– majoritairement du domaine médico-thérapeutique - sont souvent déjà constitués en amont de la PES avec néanmoins le risque d'une évaluation des besoins négligeant l'angle éducatif.

La coordination des réseaux oblige les pilotes à augmenter leur périmètre d'activité, à incarner de nouveaux rôles et responsabilités (exigeant un nouveau travail d'explicitation et d'organisation) et à des changements de pratiques les éloignant du cœur de leur activité et de leurs valeurs. Cet élargissement du périmètre d'activité est vécu comme une tension car il n'est pas accompagné par l'institution scolaire (absence de formation des pilotes du domaine scolaire à l'approche fonctionnelle). Il se traduit par une surcharge conséquente de travail et s'effectue sous de fortes contraintes temporelles (dues à la planification de la rentrée scolaire) qui instaurent un cadre *incapacitant* (Falzon, 2013) pour les acteurs concernés, à un point tel que des acteurs (thérapeutes, par ex.) refusent de participer aux réseaux.

Les profils de tempérament pour soutenir le contexte scolaire inclusif

Élizabeth Harvey¹, Caroline Fitzpatrick², Vincent Bégin²

¹Université Sainte Anne, Nouvelle-Écosse, Canada; ²Université Sherbrooke, Québec, Canada

L'éducation inclusive signifie pour les professionnels des milieux éducatifs d'accueillir et de valoriser l'unicité de chaque apprenant (Prud'homme et al., 2016). Pour la plupart des enfants, l'entrée à l'école est une expérience positive. Pour certains, cependant, des difficultés précoces peuvent survenir et nuire à leur réussite éducative à long terme tant sur le plan de la performance scolaire que sur le plan du développement socio-émotionnel (Gubbels et al., 2019). Ces élèves qui présentent des difficultés socio-émotionnelles représentent un des enjeux les plus importants à la mise en œuvre de l'éducation inclusive (Massé et al., 2020). La littérature soutient que le tempérament de l'enfant est associé à la qualité de son adaptation ultérieure au contexte scolaire (Rueda et al., 2010, Potmesilova et Potmesil, 2021). Selon Rothbart et ses collègues (2011 ; Rothbart et Bates, 2006), le tempérament réfère à des différences individuelles en matière de réactivité et de régulation, lesquelles sont biologiquement déterminées, mais également modulées par la génétique, la maturation et l'environnement (Putnam & Rothbart, 2006 ; Rothbart, 2011). Ainsi, le contexte dans lequel l'enfant évolue affecte son tempérament (Rothbart, 2011) ce qui témoigne de l'importance de soutenir la mise en place d'interventions pédagogiques universelles sensibles au tempérament de l'enfant.

Cette étude propose de décrire les profils de tempérament d'enfants lors de la période de la petite enfance afin de soutenir le développement d'interventions préventives universelles en contexte inclusif. La version courte du *Children's Behavior Questionnaire* (CBQ; Putnam et Rothbart., 2006) a été utilisée par les parents pour évaluer le tempérament de 327 enfants âgés entre 3,5 ans et 4,5 ans. Les analyses de classes latentes ont montré la présence de deux profils de tempérament. Dans premier profil (47%), les enfants présentent des caractéristiques susceptibles d'être en harmonie avec la structure scolaire (faible colère, $M=-0.610$; capacité à être consolé élevée, $M=0.563$; faible timidité, $M=-0.101$; faible impulsivité, $M=-0.171$; contrôle inhibitoire élevé, $M=0.663$; attention soutenue élevée, $M=0.569$). Dans le second profil (53%), les enfants présentent des caractéristiques associées à des risques de vivre des défis à l'école (colère élevée, $M=0.554$; faible capacité à être consolé, $M=-0.512$; timidité élevée, $M=0.092$; impulsivité élevée, $M=0.155$; faible contrôle inhibitoire, $M=-0.602$; faible attention soutenue, $M=-0.517$).

Ces résultats montrent qu'environ la moitié des enfants présentent des caractéristiques tempéramentales qui sont susceptibles de favoriser leur réussite éducative. Ainsi, pour soutenir l'équité en contexte scolaire inclusif, la mise en place de stratégies basées sur le tempérament de l'enfant représente une approche prometteuse.

« Qu'est-ce que je peux faire après l'école secondaire ? » Élaboration participative d'un programme d'enseignement postsecondaire inclusif dans le contexte universitaire

Moliner Odet, Sanahuja Aida, Traver Joan

Université Jaume I, Espagne

De nombreux jeunes présentant une diversité fonctionnelle intellectuelle n'obtiennent pas de certificat de fin d'études secondaires, bien qu'ils aient eu une expérience scolaire d'éducation inclusive. Par conséquent, après l'âge de 21 ans, ils sont exclus de toute éducation formelle. D'autre part, des études internationales ont montré que les programmes dits "Inclusive Postsecondary Education" ont un impact positif tant sur les étudiants que sur les universités qui les proposent. Mais comment devraient être ces propositions éducatives selon leurs protagonistes ?

Cette communication présente une expérience de diagnostic social participatif utilisant la cartographie sociale comme un processus démocratique et communautaire de construction de connaissances. D'une part, 13 représentants du réseau associatif travaillant avec des jeunes ayant une déficience intellectuelle dans la province de Castellón (Espagne) ont participé à la cartographie. D'autre part, une autre cartographie a été réalisée avec 17 jeunes présentant une diversité fonctionnelle intellectuelle. Les résultats, exprimés dans deux "cartes de propositions", ont été pris en compte pour concevoir et mettre en œuvre un programme de formation pour l'emploi et la vie indépendante des jeunes ayant un handicap intellectuel à l'Université Jaume I. L'expérience de la première année de développement du programme est présentée.

Parents (C33-720)

Tous différents, tous élèves : représentations de parents d'élèves sur l'inclusion scolaire

Serge Ramel Ramel^{1,2}, Marie-Pierre Van Mullem³

¹Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse; ²Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS); ³Association des parents d'élèves Vaud, Suisse

De nombreux systèmes éducatifs font face à la diversité croissante des besoins des élèves, tout en souhaitant répondre à un impératif d'équité en éducation. Le canton de Vaud (Suisse) ne fait pas exception et a choisi d'inscrire son école dans une visée inclusive (Ramel, 2022). Or, cet ambitieux projet ne peut se construire que sur le long terme et nécessite l'appui d'une communauté élargie pour ce faire (Chatenoud et al., 2018). Membres de celle-ci, les parents occupent une place primordiale dans la construction de l'éducation inclusive aussi bien comme des acteurs de l'école que des citoyens soutenant ce projet (ANBIC, 2000; Odier-Guedj & Chatenoud, 2018). L'école inclusive, en tant que projet commun entre professionnels et parents, devient un nouvel objet frontière qui lie et parfois oppose des mondes éducatifs à la fois différents et complémentaires (Thomazet & Merini, 2015).

Forte de ses 2500 familles, l'Association des parents d'élèves (APE Vaud) a souhaité pour sa part contribuer à ce mouvement avec un projet « Tous différents, tous élèves » qui vise à sensibiliser les parents à l'importance d'une école inclusive pour la réussite de tous. Or, aller à la rencontre de ses membres nécessite toutefois de mieux les connaître pour les mobiliser efficacement. En effet, si les parents d'élèves sont un groupe socialement et politiquement défini en tant qu'association (Dubois, 2012), on ne peut postuler que leurs représentations, ainsi que les opinions et attitudes qui en découlent (Moscovici, 1963), soient homogènes. Les actions d'information à mener ne peuvent donc être univoques et c'est dans ce but que l'APE Vaud s'est associée à un laboratoire de recherche (LISIS) pour mieux connaître les représentations de ses membres relativement à l'inclusion scolaire.

Plusieurs études se sont intéressées aux représentations de parents d'élèves, principalement de ceux ayant des enfants en situation de handicap (Beauregard, 2006; Chatenoud et al., 2016; Elkins et al., 2003; Lepage, 2015; Palmer et al., 1998, 2001; Rousseau et al., 2009; Ruel et al., 2015) et moins souvent de l'ensemble des parents (Minier, 2006; Paccaud et al., 2020; Stoiber et al., 1998). Par contre, il n'existe à notre connaissance pas d'études initiées par les parents eux-mêmes sur leurs propres représentations.

À cet effet, un groupe a été constitué de parents-chercheurs et de formateurs-chercheurs dans une perspective de recherche AVEC (Pelletier, 2021). Des focus groups ont été menés et un questionnaire a été élaboré ensemble pour mieux cerner les représentations sociales des parents. Plus de 1000 parents y ont répondu et les données récoltées ont été analysées dans une optique de dégager leurs représentations sociales (Vergès & Verges, 2001).

Les résultats invitent à nous interroger en premier lieu sur nos propres représentations à l'égard des parents d'élèves relevant souvent plus du sens commun (Moscovici & Hewstone, 1984) que d'une connaissance issue de données empiriques. L'objectif de cette recherche étant de contribuer à un dialogue dépassant les *a priori* quant aux positionnements des parents relativement à l'école et l'inclusion, ces résultats seront présentés pour être discutés tant avec les autorités scolaires que les membres de l'association.

Représentations de parents immigrants à l'égard des services offerts aux élèves en apprentissage du français : quelle implication de ces acteurs au sein d'un modèle de service qui se veut inclusif?

Corina Borri-Anadon¹, Roberta Soares², Kelly Russo³, Gustavo Gonçalves⁴

¹Université du Québec à Trois-Rivières, Canada; ²Université de Montréal; ³Universidade do Estado do Rio de Janeiro; ⁴Universidade federal do Sul da Bahia

Au Québec, une augmentation des élèves issus de l'immigration sur l'ensemble du territoire québécois, notamment à l'extérieur de la région montréalaise s'observe (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017). Cette conjoncture donne lieu à d'importants défis, dont la nécessité, pour tous les intervenants scolaires, de favoriser, par le biais de services inclusifs, l'intégration linguistique, scolaire et sociale de ces élèves (Borri-Anadon et al., 2015;). Ainsi, les centres de services scolaires francophones sont appelés à mettre en œuvre des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) en tant que services destinés aux élèves dont les compétences linguistiques en français ne leur permettent pas, temporairement, de réaliser l'ensemble des apprentissages dans cette langue (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021).

Toutefois, d'importantes différences ont été documentées entre les régions du Québec (De Koninck & Armand, 2011, 2012) quant aux modèles de services de soutien à l'apprentissage du français mis en œuvre, selon notamment le nombre d'élèves pouvant en bénéficier et les ressources disponibles (Armand, 2011; De Koninck & Armand, 2011, 2012; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). Ces modèles doivent éviter deux obstacles : d'un côté, la marginalisation qui se passe dans une classe séparative ; d'un autre côté, l'immersion en classe ordinaire sans soutien linguistique suffisant (Armand, 2021). Pour cette raison, les modèles d'intégration partielle où l'élève fréquente plusieurs espaces de scolarisation, qualifiés aussi d'hybrides (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014), sont

encouragés compte tenu de leurs visées inclusives. En effet, ces dernières insistent notamment sur la responsabilité partagée de l'ensemble des acteurs impliquées, dont les familles. Ce faisant, elles défendent à la fois des pratiques d'équité visant à répondre aux réalités et besoins spécifiques de ces élèves ainsi que des pratiques visant à préparer l'ensemble des élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste (Potvin et al., 2015; Prud'homme et al., 2021).

À la lumière de ces considérations, la communication s'inscrit dans un projet de recherche visant à documenter le processus d'implantation d'un modèle de services hybride au sein d'un centre de service scolaire d'une région québécoise par le biais d'un dispositif ethnographique. Dans ce cadre, nous avons documenté les représentations de 10 parents de 6 élèves issus de l'immigration à l'égard du modèle de service par le biais d'entretiens réalisés au début du projet. À partir d'une analyse thématique de contenu (Paillé et Mucchielli, 2003), nous avons dégagé deux thèmes principaux: 1) le processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale de l'élève issu de l'immigration; 2) la relation établie avec l'école. Notre analyse montre que ces thèmes sont déterminants pour appréhender les représentations des parents envers le modèle de services, et plus spécifiquement à propos des espaces de scolarisation et de leur complémentarité. Ces constats permettent de formuler des pistes favorisant l'implication réelle de ces acteurs « hors des murs de l'école » aux dispositifs éducatifs qui se veulent inclusifs.

Engagement parental en classe passerelle : co-construction d'un accueil à visée inclusive lors de la transition scolaire du jeune enfant

Delphine Odier-Guedj¹, Céline Chatenoud², Liliane Pelletier³

¹Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse; ²Université de Genève; ³Université Lyon 2

La transition vers l'école est une période critique pour tout enfant et ses parents qui doivent souvent franchir un territoire à la fois familier, car marqué de leurs propres histoires avec l'institution scolaire, et à la fois étranger, car lieu de nouveaux possibles (Hoover-Dempsey et al., 2010). Pour nombre des parents, cette entrée à l'école est ressentie comme une rupture lorsque peu de soutien est offert par les professionnels pour franchir cette frontière, encore marquée au sol dans certains établissements (Lilley, 2012). Elle renvoie alors à des efforts d'adaptation importants. Pourtant dans un système éducatif à visée inclusive, la place des parents n'est plus à questionner tant la recherche a démontré l'importance de leur engagement pour l'enfant, les familles et l'ensemble du personnel interne et externe à l'école (Haines et al., 2017). Toutefois, les organisations scolaires ont du mal à trouver des modalités opérantes non seulement donner une place aux parents (Villeneuve et al., 2013), mais encore pour que ceux-ci entrent en alliances avec le milieu scolaire quel que soient leur culture, leur langue, histoires personnelles avec l'école ou encore leur connaissance des codes scolaires (Conus, 2015). S'inscrivant dans l'axe « mouvement 1: à l'intérieur de l'école », cette contribution présentera les résultats intermédiaires d'une recherche inscrite dans un programme scientifique portant sur les ruptures et les continuités des expériences inclusives (Bardy et al., 2019 ; Pelletier, 2022). Elle a eu lieu à l'île de la Réunion entre 2019 et 2021 au sein d'un dispositif d'accueil du jeune enfant, la classe passerelle. Cette structure est dédiée à offrir du soutien aux parents lors de transition scolaire en les invitant au sein de la classe. La contribution a pour objectifs spécifiques de décrire : 1) les types d'activités réalisées par les parents en classe avec le trio professionnel constitué de l'éducatrice de jeune enfant, l'agente territoriale spécialisée d'école maternelle et de l'enseignante, 2) le sens qu'ils y attribuent ainsi que 3) les formes et contextes de collaboration identifiés pour favoriser leur engagement durant la transition scolaire. Les résultats concernent uniquement la première étape de la recherche réalisée en mars 2021 par le biais d'une méthodologie inspirée du *photovoice* auprès de cinq parents (3 mamans vivant actuellement la classe passerelle et 2 mamans l'ayant vécu l'année précédant la collecte). L'analyse thématique a été effectuée en s'appuyant sur un modèle théorique structurant, soit le modèle Sunshine en3D, destiné à soutenir le développement de communautés éducatives plus inclusives (Chatenoud & Odier-

Guedj, 2022). Les résultats mettent en lumière les conditions repérées comme propices pour les parents pour se sentir accueillies et soutenues dans leur engagement à l'entrée à l'école de leur enfant. Nous discuterons alors l'importance de mettre en place des dispositifs permettant aux milieux éducatifs préscolaires et scolaires de devenir de lieux accueillants propices à un engagement conjoint des professionnels et des parents et ainsi favorables à la réussite éducative et scolaire de l'enfant.