

**De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous**  
**From an inclusive education to inclusive school communities for all**  
**De la educación inclusiva a una comunidad educativa para todos**

Céline Chatenoud, Serge Ramel, Nathalie S. Trépanier, Anne Gombert and  
Mélanie Paré

Volume 44, Number 1, 2018

De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1054155ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1054155ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A. & Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3–11. <https://doi.org/10.7202/1054155ar>

Article abstract

Despite the fact that current literature and many international policy guidelines do invite schools to implement inclusive education, access to education at their local school is far from being a right that is granted to all children. This special issue offers to reflect on the central role played by the inclusive school communities. The articles emphasize how the implementation of inclusive education is the responsibility not only of the school personnel but also all the key stakeholders who are committed to take down the barriers leading to exclusion. This editorial first lays the foundation of this inclusive education community by aiming on its teaching methods and training. Secondly, it provides context for the articles in this special issue, all of whom contribute to a reflection undertaken during a conference held by the *Réseau de recherche en éducation et en formation* (REF) in 2015. The overall goal is to explore the nature of the knowledge and skills shared by the inclusive school communities within the school setting or outside of it.

## De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous



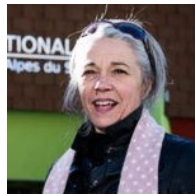
**Céline Chatenoud**  
Professeure  
Université du Québec à Montréal



**Serge Ramel**  
Professeur  
Université de Lausanne



**Nathalie S. Trépanier**  
Professeure  
Université de Montréal



**Anne Gombert**  
Maitre de Conférences  
Université Aix Marseille



**Mélanie Paré**  
Professeure  
Université de Montréal

**RÉSUMÉ**—Si les écrits scientifiques actuels et de nombreuses orientations politiques internationales invitent les milieux scolaires à mettre œuvre le projet de l'école inclusive, l'accès à l'éducation dans l'école de leur communauté est loin d'être un droit acquis pour tous les enfants. Ce numéro spécial propose une réflexion portant sur les enjeux majeurs d'une communauté éducative inclusive. Les articles mettent en exergue la responsabilité dans la mise en œuvre de cette communauté non seulement du personnel scolaire, mais également de façon plus large de tous les acteurs qui ont à cœur d'abattre les barrières conduisant à l'exclusion. Dans un premier temps, cet éditorial pose les bases conceptuelles tant du côté des pratiques pédagogiques que de la formation. Dans un second temps, il met en contexte les articles publiés dans ce numéro thématique qui alimentent une réflexion amorcée lors d'un colloque du *Réseau de recherche en éducation et en formation* (REF) en 2015. L'ensemble vise à explorer la nature des savoirs transmis et véhiculés au sein de la communauté éducative inclusive que ce soit au sein, comme en dehors de l'école.

**MOTS CLÉS**—école inclusive, communauté éducative inclusive, formation initiale et continue, pratiques inclusives, représentations sociales.

Depuis près de 30 ans, le mouvement mondial en faveur de l'éducation inclusive répond à une préoccupation partagée par plus d'une centaine de pays (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1990, 1994) concernant le droit fondamental d'accès à l'éducation pour tous les enfants (Ramel et Vienneau, 2016). Cette organisation (UNESCO, 2009) définit l'éducation inclusive comme un processus impliquant la transformation de l'école et des autres centres d'éducation vers la prise en compte d'une

large diversité de publics pour contrer l'exclusion sociale. Ainsi, l'éducation inclusive exige de prendre en compte les besoins de tous les enfants en matière d'accessibilité (Ainscow, 2007 ; Ebersold et Maugin, 2016 ; Gombert, Bernat, Vernay, 2017). Elle a comme postulat que tous les élèves peuvent apprendre et réussir en fonction de modalités ou d'objets d'apprentissage pouvant être individualisés (Falvey et Givner, 2005 ; Snell et Janney, 2005). En ce sens, l'école de quartier ou de secteur devient le meilleur lieu de scolarisation pour tous les enfants en valorisant la diversité de chacun d'entre eux et en leur permettant d'y trouver leur place (Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrim et Ebersold, 2013).

L'éducation inclusive s'inscrit également dans une entité plus large : celle d'une communauté éducative qui débute avant l'âge scolaire et se poursuit bien au-delà des portes de l'école obligatoire. Il s'agit alors de favoriser la participation de l'ensemble des acteurs de la communauté, chacun ayant son rôle à y jouer (Trépanier et Beauregard, 2013 ; Villeneuve et coll., 2013) afin de contrer l'exclusion sociale (Ainscow, 2007 ; Slee, 2011). L'école inclusive devient ainsi un maillon essentiel d'une communauté éducative ayant à cœur d'abattre les barrières de l'exclusion en permettant l'accès, la présence, la participation et la réussite de tous (Booth et Ainscow, 2011).

Le principe d'une communauté éducative pour tous posé, les réalités de terrain laissent cependant présager encore un long chemin à parcourir pour effectivement y arriver (Ramel et Lonchamp, 2009 ; Thomazet, 2006, 2008 ; Trépanier et Paré, 2009). Les obstacles sont encore nombreux tant pour les enfants dans les pays les plus pauvres ou en guerre à accéder à l'éducation (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2011) que pour ceux en très grande difficulté scolaire dans les pays les plus riches à simplement achever leur scolarité avec une qualification (Caille, 2000 ; Rousseau, 2009). Dans ce dernier cas, une des raisons invoquées pour expliquer le nombre croissant d'élèves décrocheurs porte sur le fait que le système scolaire n'arrive pas à répondre à leurs besoins particuliers (Ebersold et Détraux, 2013). En effet, les exigences imposées par les systèmes et leurs normes scolaires ou sociales s'avèrent une barrière souvent infranchissable pour eux (Gombert, Tsao, Perone et Tardif, 2016 ; Slee, 2011). En outre, malgré les efforts de mise en œuvre de politiques dites inclusives, un certain nombre d'enfants se voient encore empêchés de fréquenter la classe ordinaire de l'école de leur quartier ou de leur secteur, car leurs troubles ou leurs caractéristiques personnelles les en excluent d'emblée (Chatenoud, Horvais et Odier-Guedj, 2016) ou au fur et à mesure qu'ils avancent en âge (Guralnick, Neville, Hammond et Connor, 2008 ; Hanson et coll., 2000). L'implantation de l'éducation inclusive reste donc lente et difficile (Frankel, Susan et Amanda, 2010 ; Hutchinson, 2010 ; Smith,

2007) et de nombreux enfants se retrouvent encore en marge de la communauté éducative, ce qui constitue une violation de leur droit à l'éducation avec les autres (Carrington et coll., 2012).

Le combat contre l'exclusion sociale et scolaire relève ainsi d'une responsabilité sociétale et collective, mais interpelle aussi celle plus individuelle de chacun des acteurs de l'école et plus généralement de la communauté éducative (Slee, 2010). Pour permettre le développement de cette communauté, les acteurs se doivent de mettre en œuvre des actions concrètes selon leurs modes propres de participation et de collaboration. Il s'agit également de considérer l'efficacité et l'efficience des pratiques pédagogiques (Felix et Saujat, 2015) pour qu'elles soient gagnantes. Cette mise en œuvre nécessite aussi de se préoccuper de la formation et des actions non seulement des agents d'éducation au sein de l'école, mais également des autres membres de la communauté pour répondre aux besoins de tous les élèves (Kontos, Moore et Giorgetti, 1998 ; Tsao et coll., 2008).

Dans cette perspective, deux symposiums ont été organisés en 2015 dans le cadre des rencontres du *Réseau de recherche en éducation et en formation* (REF) à Montréal. Ils visaient à identifier les leviers pour contrer l'exclusion dans le domaine de l'éducation par le développement d'une communauté éducative pour tous. Le premier symposium se centrait sur la formation initiale et continue de l'ensemble des acteurs de l'éducation inclusive autour d'une réflexion sur l'évolution des dispositifs actuels susceptibles de favoriser la scolarisation de tous. Le second symposium a porté sur l'identification et l'analyse des pratiques ou des dispositifs pédagogiques susceptibles de soutenir l'inclusion scolaire d'élèves de tous les niveaux scolaires.

Quatre des textes publiés dans ce numéro thématique sont issus de ces rencontres, un cinquième venant de l'appel de revue qui s'en est suivi. Trois premiers articles invitent à repenser la formation initiale et continue des acteurs de l'école qui semblent encore trop peu les « outiller » pour répondre aux besoins de tous les élèves, notamment ceux présentant des déficiences, des difficultés ou des désavantages sociaux (European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE], 2011 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2004). Ils rendent explicite la nature des représentations de ces acteurs scolaires, ciblent les obstacles inhérents à la formation et identifient des pistes pouvant favoriser l'inclusion des élèves. Ainsi, **Fortier**, Noël, Ramel et Bergeron mettent en discussion les résultats d'études effectuées en Suisse, au Canada et en Nouvelle-Zélande pour faire un état des lieux sur le sens que les enseignants en devenir ou en poste donnent à l'éducation inclusive. L'article de **Tant**, André et Watelain se penchent

également sur le lien étroit entre représentation de l'inclusion et formation, en se centrant plus spécifiquement sur des enseignants d'éducation physique. Pour leur part, **Bergeron** et Prud'homme traitent de l'usage des conflits cognitifs internes aux acteurs de l'école pour favoriser le processus de transformation individuel nécessaire à la mise en place de l'inclusion scolaire.

Deux autres articles interrogent les pratiques du personnel scolaire et apportent une réponse au deuxième questionnement soulevé dans cette revue. Ainsi, le texte d'**Assude**, Perez, Suau, et Tambone soulève la question de l'accessibilité didactique aux savoirs mathématiques, alors que celui de **Bélangier**, Frangieh, Graziani, Mérini et Thomazet met en lumière le concept d'« agir ensemble » pour soutenir la collaboration entre les acteurs dans la mise en place de la communauté éducative inclusive.

Ainsi, les contributions amenées au sein des deux symposiums et les textes publiés dans ce numéro et le prochain alimentent une même réflexion sur la nature des savoirs transmis et véhiculés au sein de la communauté éducative inclusive, de manière formelle dans des dispositifs de formation initiale et continue ou moins formelle au travers des pratiques émergentes et « gagnantes ». L'éducation inclusive se traduit en effet dans le vécu et les expériences uniques des acteurs de la communauté éducative. Ce numéro thématique permet de réfléchir sur l'actualisation de l'éducation inclusive par la réalisation de projets portant sur la mise en œuvre des « agirs collectifs » des communautés éducatives pour contrer le processus d'exclusion et les situations de handicap. Il permet aussi d'appréhender les efforts qui seront à consentir pour soutenir la réussite éducative en contexte d'inclusion scolaire de tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles. Les défis sont encore nombreux, mais la communauté éducative inclusive se consolidera à partir d'actions, concertées ciblant les pratiques, les méthodes ou les dispositifs d'intervention. La formation initiale, continue et continuée des acteurs scolaires pourra également être mieux ciblée en cherchant à comprendre leurs représentations sociales, pour les aider à intervenir de manière optimale auprès de tous leurs élèves en inscrivant la gestion de la diversité dans une dialectique entre la prise en compte des besoins de chacun et ceux du collectif de la classe.

**ENGLISH TITLE**—From an inclusive education to inclusive school communities for all

**SUMMARY**—Despite the fact that current literature and many international policy guidelines do invite schools to implement inclusive education, access to education at their local school is

far from being a right that is granted to all children. This special issue offers to reflect on the central role played by the inclusive school communities. The articles emphasize how the implementation of inclusive education is the responsibility not only of the school personnel but also all the key stakeholders who are committed to take down the barriers leading to exclusion. This editorial first lays the foundation of this inclusive education community by aiming on its teaching methods and training. Secondly, it provides context for the articles in this special issue, all of whom contribute to a reflection undertaken during a conference held by the *Réseau de recherche en éducation et en formation* (REF) in 2015. The overall goal is to explore the nature of the knowledge and skills shared by the inclusive school communities within the school setting or outside of it.

**KEYWORDS**—inclusive schools, inclusive school communities, initial and continuing education and training, inclusive practices, social representation.

### **TÍTULO—De la educación inclusiva a una comunidad educativa para todos**

**RESUMEN**—Aunque la literatura científica actual y numerosas orientaciones políticas internacionales inviten a los diferentes contextos escolares a implementar el proyecto de escuela inclusiva, el acceso a la educación en la escuela de su comunidad está aún lejos de ser un derecho adquirido para todos los niños. Este número especial propone una reflexión sobre los grandes desafíos de una comunidad educativa inclusiva. Los artículos subrayan que, en la implementación de esta comunidad, la responsabilidad no corresponde sólo al personal escolar, sino también de forma más amplia a todos los actores motivados para eliminar las barreras que llevan a la exclusión. En esta introducción editorial se plantean, en primer lugar, las bases conceptuales tanto para las prácticas pedagógicas que para la formación. En segundo lugar, se ponen en contexto los artículos publicados en este número temático, que alimentan una reflexión iniciada en el congreso del *Réseau de recherche en éducation et en formation* (REF) en 2015. El conjunto se propone explorar la naturaleza de los saberes transmitidos y vehiculados en el seno de la comunidad educativa inclusiva, tanto dentro como fuera de la escuela.

**PALABRAS CLAVE**—Escuela inclusiva, comunidad educativa inclusiva, formación inicial y continua, prácticas inclusivas, representaciones sociales.

### **Références**

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of research in special educational needs*, 7(1), 3-7.

- Booth, T. et Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, Royaume-Uni : Centre for Studies on Inclusive Education - CSIE.
- Caille, J.-P. (2000). Qui sort sans qualification du système éducatif? *Éducation et formations*, (57), 19–37.
- Carrington, S., MacArthur, J., Kearney, A., Kimber, M., Mercer, L., Morton, M. et Rutherford, G. (2012). Towards an inclusive education for all. Dans S. Carrington et J. MacArthur (dir.), *Teaching in inclusive school communities* (p. 4-38). Milton, Australie : Wiley.
- Chatenoud, C., Horvais, J. et Odier-Guedj, D. (2016). Comprendre les points de vue des parents sur la scolarisation des enfants ayant un trouble du Spectre de l'Autisme. Dans G. Pelgrims et J. M. Perez (dir.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (p. 163-178). Toulouse, France : Éditions de l'INSHEA.
- Ebersold, S. et Detraux, J. J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER*, 7(2), 102-115.
- Ebersold, S. et Maugin, M. (2016). Droit à l'éducation et accessibilité. Dans Pelgrims, G. et J.-M. Perez (dir.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (p. 21-36). Toulouse, France : Éditions de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés.
- European Agency for Development in Special Needs Education-EADSNE. (2011). *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe - Défis et opportunités*. Odense, Danemark : European Agency for Development in Special Needs Education.
- Falvey, M. A. et Givner, C. C. (2005). Creating an inclusive school. Dans Villa, R.A. et Thousand, J. S. (dir.), *Creating an inclusive school* (p.1-26). Alexandria, Virginie : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Félix, M. et Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. Dans M. Durand, V. Lussi Borer et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 201-218). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Frankel, E. B., Susan, G. et Amanda, A.-A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young exceptional children*, 13(5), 2-16.
- Gombert, A., Bernat, V. et Vernay, F. (2017). Vers une formalisation des pratiques inclusives d'adaptation de l'enseignement : étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, 43, 11-25.

- Gombert, A., Tsao, R., Perone, J. et Tardif, C. (2016). Évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap en France : vers des pratiques inclusives pour des élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme. Dans C. Bailleux (dir.). *Psychologie et scolarités* (p. 115-138). Aix-en-Provence, France : Presses universitaires de Provence.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A. et Connor, R. T. (2008). Continuity and change from full-inclusion early childhood programs through the early elementary period. *Journal of early intervention, 30*, 237-250.
- Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., Greig, D. et Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of early intervention, 23*(4), 279-293.
- Hutchinson, N. L. (2010). *Inclusion of exceptional learners in Canadian schools: A practical handbook for teachers* (3<sup>e</sup> édition). Toronto, Canada : Pearson Education Canada.
- Kontos, S., Moore, D. et Giorgetti, K. (1998). The ecology of inclusion. *Topics in early childhood special education, 18*(1), 38-48. doi: 10.1177/027112149801800107
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrim, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER, 6* (2), 93-101.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO (1990). *Déclaration mondiale de l'éducation pour tous. Adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien / Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité*. Salamanque / Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques - OCDE (2004). Équité dans l'enseignement : élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux. Dans *Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement* (dir.). Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture–UNESCO.



- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO.
- Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-75.
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Rousseau, N. (2009). *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Slee, R. (2010). Political economy, inclusive education and teacher education. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schools and inclusive education*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Smith, P. (2007). Have we made any progress? Including students with intellectual disabilities in regular classrooms. *Intellectual and developmental disabilities*, 45, 297-309.
- Snell, M. E. et Janney, R. (2005). *Collaborative teaming. Teachers' guide to inclusive practices* (2<sup>e</sup> édition). Baltimore, Maryland : Paul H. Brookes Publishing.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans le processus de normalisation de l'école. *Le Français Aujourd'hui*, 152, 19-27.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Trépanier, N. S. et Beauregard, F. (2013). Pour une école communautaire : des éléments clés pour la comprendre et l'analyser. Dans N. S. Trépanier en collaboration avec L. Roy (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire/Making a case for community schools*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.

- Trépanier, N. S. et Paré, M. (2009). Des conditions de réussite pour le développement de l'école communautaire en sol québécois. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 214-229). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tsao, L.-L., Odom, S., Buysse, V., Skinner, M., West, T. et Vitztum-Komannecki, J. (2008). Social participation of children with disabilities in inclusive preschool programs: Program typology and ecological features. *Exceptionality*, 16(3), 125-140.
- Villeneuve, M., Chatenoud, C., Minnes, P., Perry, A., Hutchinson, N. L., Frankel, E. B. et Isaacs, B. (2013). The experience of parents as their children with developmental disabilities transition from early intervention to kindergarten. *Canadian journal of education*, 36(1), 4-43.

### **Correspondance**

celine.chatenoud@uqam.ca  
 serge.ramel@hepl.ch  
 n.trepanier@umontreal.ca  
 anne.gombert@univ-amu.fr  
 melanie.pare@umontreal.ca

### **Contribution des auteurs**

Céline Chatenoud : 25 %  
 Serge Ramel : 25 %  
 Nathalie S. Trépanier : 25 %  
 Anne Gombert : 20 %  
 Mélanie Paré : 5 %

Ce texte a été révisé par : Viviane Boucher  
 Version finale reçue le : 16 février 2018