

Hermann Duchesne

### Résumé

*Le mouvement vers l'inclusion provoque une transformation profonde du rôle des enseignants et exige de repenser leur formation. Pour construire des communautés d'apprentissage ouvertes et respectueuses de la diversité, toute une tradition de recherches offre déjà de multiples approches, stratégies et ressources. Cependant, leur mise à profit par les futurs enseignants demande une réflexion approfondie sur les valeurs qui sous-tendent l'inclusion, de même qu'une action concertée et collaborative de la part des formateurs, pour en imprégner l'ensemble des activités de formation.*

### Zusammenfassung

*Die gegenwärtige Entwicklung in Richtung der integrativen Schulung verändert die Rolle der Lehrpersonen von Grund auf und erfordert, dass deren Ausbildung überdacht wird. Im Hinblick auf den Aufbau offener Lerngemeinschaften, die der Diversität Rechnung tragen, besteht bereits eine Tradition von Forschungsarbeiten, die vielfältige Ansätze, Strategien und Ressourcen bieten. Damit diese von den künftigen Lehrpersonen genutzt werden können, müssen vertiefte Überlegungen zu den Werten angestellt werden, die der integrativen Schulung zugrunde liegen. Ausserdem müssen die Auszubildenden in gegenseitiger Absprache zusammenarbeiten, um das Thema in alle Ausbildungsbereiche zu integrieren.*

### Introduction

Il est de plus en plus largement reconnu que le mouvement vers l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers initié par l'*Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)* (1994 ; 2005) exige un changement en profondeur des pratiques éducatives (Bélanger & Duchesne, 2010 ; Prud'homme, Ramel, & Vienneau, 2011 ; Rousseau, 2010). S'il touche toutes les instances institutionnelles et les groupes professionnels concernés par l'école, ce changement interpelle de manière expresse les enseignants ordinaires, principaux maîtres d'œuvre de l'inclusion au sein de leur classe et de leur école. L'inclusion implique en effet que les élèves en situation de handicap et en difficulté ne sont plus orientés vers des classes ou institutions spécialisées. Leur éducation de-

meure la responsabilité des enseignants ordinaires qui doivent alors relever les défis d'accueillir, soutenir et valoriser la diversité parmi les apprenants et réduire les barrières à l'inclusion sociale (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006).

Pour favoriser l'inclusion, l'*Organisation mondiale de la santé* (2011) considère indispensable que l'on fournisse aux enseignants une formation appropriée qui leur permette de se sentir confiants dans leurs capacités à répondre aux besoins éducatifs diversifiés de tous leurs élèves. Par contre, d'après notre expérience en contexte manitobain<sup>1</sup> et canadien (Duchesne, 2002 ; Bélanger & Duchesne, 2010), il semble que

<sup>1</sup> Le Manitoba, province de l'ouest du Canada, figure parmi les provinces à l'avant-garde de l'éducation inclusive.

l'inclusion n'ait pas encore provoqué de changement conséquent dans bon nombre de programmes de formation initiale des enseignants. Le sentiment d'inefficacité demeure largement répandu parmi ces derniers (Bélanger, 2006; Benoit, 2013; Moran, 2007) et nourrit toujours la délégation de responsabilité des élèves « différents » vers d'autres intervenants considérés comme davantage « compétents ». Le besoin de stimuler la réflexion entourant la réforme nécessaire de la formation des futurs enseignants se fait pressant.

Dans ce contexte, cet article cerne d'abord un changement fondamental suscité par l'inclusion dans le rôle de l'enseignant, soit le passage de la planification de l'enseignement à la gestion de l'apprentissage. Il brosse ensuite à grands traits un tableau des stratégies et ressources disponibles aux futurs enseignants pour réaliser ce changement en ciblant deux composantes principales de leur nouveau rôle: l'approche pédagogique et la gestion de classes inclusives. Il se penche enfin sur les difficultés liées à la promotion de l'inclusion dans les programmes de formation initiale, particulièrement en ce qui concerne l'ouverture à la diversité et l'intégration de l'inclusion dans une vision d'ensemble de la formation initiale des enseignants.

## De la planification de l'enseignement à la gestion de l'apprentissage

Dans la synthèse de son enquête sur la préparation des enseignants relative à l'inclusion, l'*Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (AE)*<sup>2</sup> (2011) cite un extrait du rapport de la Lituanie concernant le changement attendu dans le rôle de l'enseignant: « le détenteur des connaissances sera remplacé par l'organisateur du processus d'apprentissage, le créateur des opportunités d'apprentissage, le conseiller en apprentissage, le partenaire, le médiateur entre l'apprenant et les différentes sources modernes d'information » (p. 20). Analysée en relation avec le rôle des enseignants ordinaires, cette affirmation est lourde de conséquences: l'enseignant n'est plus celui qui planifie d'une manière progressive et structurée des leçons et exercices en vue de dispenser la matière au programme; il n'est plus celui qui contrôle le degré d'acquisition des connaissances présentées à ses élèves, dans les délais prescrits. L'approche qualifiée de « traditionnelle normative », caractérisée par la planification d'activités d'enseignement dirigées par l'enseignant, à un rythme prédéterminé, pour le bénéfice d'élèves aux attributs stéréotypés, fait place à une approche « différenciée » de gestion de l'apprentissage. Les responsabilités de l'enseignant se transforment profondément: sans minimiser l'importance d'orienter son action en fonction des objectifs ou résultats d'apprentissage prescrits dans les programmes d'études, l'enseignant est appelé à construire une communauté d'apprentissage. Il dirige alors son atten-

<sup>2</sup> L'AE adapte sa terminologie début 2014 et devient l'*Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive*.

tion vers les différences dans les expériences, capacités, intérêts, rythmes et styles d'apprentissage des élèves. Il reconnaît et valorise leurs habiletés et talents. Il aménage un environnement qui offre opportunités et soutiens aux divers parcours des apprenants. Pour reprendre les propos d'Armstrong et Barton (2010), au lieu de forcer les élèves dans un moule particulier d'apprentissage qu'il considère comme pratique exemplaire, l'enseignant inclusif varie ses approches en adoptant celles qui s'avèrent signifiantes pour ses élèves et les motivent. Quels sont alors les outils disponibles aux futurs enseignants pour qu'ils se sentent à l'aise dans un tel rôle ?

### **Des approches, stratégies et ressources**

Comme le rappellent Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau (2011) la diversité n'est pas un objet « de préoccupations nouvelles en éducation et en pédagogie » (p. 13). Ainsi, il existe déjà une variété d'ouvrages qui discutent abondamment des compétences nécessaires pour construire et animer avec succès une classe inclusive, et décrivent une multitude de stratégies et de ressources disponibles à l'enseignant. Celles-ci touchent deux dimensions principales de son travail : l'approche pédagogique privilégiée et le style de gestion de classe adopté.

#### ***Approche pédagogique inclusive***

Sans doute, les pédagogies « différenciée » (Caron, 2008 ; Tomlinson, 2004 ; Perrenoud, 1997) et « universelle » (Bergeron, Rousseau, & Leclerc, 2011) sont considérées « au cœur » de l'inclusion et font même objet d'injonction dans certaines juridictions (p. ex. Éducation Manitoba, 2006a). Ces approches visent à offrir des défis d'apprentissage à la hauteur des potentialités de tous

les élèves, en proposant des activités variées en termes de structures, de contenus, de processus et de produits. Elles misent sur l'autonomie et la responsabilisation des élèves face à leur apprentissage ; elles mettent à profit la collaboration et le soutien mutuel entre ces derniers ; elles s'appuient sur une variété de ressources et exploitent la flexibilité des nouvelles technologies. De plus, pour les élèves ayant des besoins particuliers, de nombreuses stratégies d'adaptation et d'individualisation, développées dans le cadre de l'éducation spécialisée, ont été introduites en classe ordinaire, d'une manière générale (Friend & Bursuk, 2011), ou en ciblant des catégories diagnostiques particulières (p. ex. Éducation Manitoba, 2006b). Si ce dernier type de ressources peut être critiqué, dans la mesure où il perpétue la centration sur l'étiquetage diagnostique, il demeure que les réponses aux questions reliées à la formation des futurs enseignants sur le quoi et le comment gérer l'apprentissage de tous les élèves, y compris ceux et celles qui ont des besoins particuliers, ne manquent pas.

#### ***Gestion de classe inclusive***

En ce qui concerne la gestion sociale et comportementale de la classe inclusive, des efforts considérables ont été investis au cours des dernières décennies dans les domaines du climat scolaire (Debardieux et al., 2012 ; Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro, & Guffey, 2012) et de la discipline positive

(Gaudreau, 2011). Animés par des valeurs d'ouverture à la diversité, de respect, de justice, d'équité, de responsabilité, d'engagement, d'entraide, les travaux dans ces domaines offrent un éventail de stratégies systémiques et individualisées pour créer un environnement scolaire bienveillant, où tous peuvent se sentir acceptés, appréciés et en sécurité. Ces stratégies comprennent, d'une part, des mesures pour favoriser le développement des habiletés sociales et prévenir les écarts de comportement par des enseignants qui savent établir avec leurs élèves des attentes claires, raisonnables, cohérentes et constantes. D'autre part, elles préconisent des mesures de contrôle éprouvées pour les élèves aux comportements difficiles et les moments de crise, par des enseignants soutenus par des collègues et autres intervenants concernés. Bien que la peur de se retrouver en classe devant un élève ayant un trouble de comportement constitue toujours une formidable barrière à l'inclusion, on constate, encore une fois, que les stratégies favorisant le développement d'un climat chaleureux, tout autant que la maîtrise des comportements difficiles en classe, tout en maximisant l'apprentissage des élèves, abondent.

En somme, le développement rapide des approches, stratégies et ressources, tant en ce qui concerne l'approche pédagogique que la gestion de classe inclusives, offre déjà des pistes solides de réflexion et d'action

pour orienter la réforme des programmes de formation des futurs enseignants. Cependant, comme le soulignent Brownell, Adams, Sindelar, Waldron, & Vhanover (2006), pour tirer profit de cette abondance de principes, procédés et matériaux, il ne suffit pas d'y être exposé. Les enseignants doivent pouvoir établir des liens entre ceux-ci et leur vécu : les percevoir en continuité avec leur propre expérience et en harmonie avec leurs valeurs et croyances, tout autant qu'avec celles qui sont partagées dans leur environnement scolaire et communautaire. D'où la nécessité d'approfondir la réflexion sur la promotion des valeurs inclusives dans les programmes de formation initiale.

### **La promotion de l'inclusion dans les programmes de formation initiale**

Ainscow, Booth et Dyson (2006) soulignent que même si nous connaissons beaucoup au sujet des implications des valeurs inclusives sur le fonctionnement de l'école et de la classe, nous savons très peu sur comment soutenir un changement conséquent des pratiques effectives en milieu scolaire. Des conflits se révèlent non pas tant au niveau des valeurs et des croyances exprimées qu'à celui de leur impact dans la conduite des activités quotidiennes. Les tentatives de mise en œuvre de l'inclusion se font, plus souvent qu'autrement, dans des environnements hostiles. La promotion de l'inclusion exige donc de prêter attention aux obstacles ou aux barrières qui se présentent sur son parcours, dans chaque contexte particulier. Et dans le contexte des programmes de formation initiale des enseignants, deux barrières interpellent d'emblée l'attention : les tendances fort répandues à oblitérer les différences entre les enseignants et à considérer l'inclusion comme un ajout au programme existant.

Le peu d'attention prêtée aux différences entre les futurs enseignants tient sans doute de l'approche normative encore dominante dans les programmes de formation initiale. Dans une perspective inclusive, toutefois, l'AE (2012) propose un profil des enseignants inclusifs qui met l'accent sur les valeurs et les domaines de compétences à évaluer et à développer dans ces programmes. La valorisation de la diversité et l'accompagnement personnalisé des apprenants s'y inscrivent en priorité, et les formateurs sont invités à pratiquer ce qu'ils enseignent. Par conséquent, ces derniers doivent être sensibles aux différences entre leurs étudiants dans des domaines pertinents à leur rôle futur. L'étude de Brownell et al. (2006) apporte un certain éclairage sur cette question. En effet, ces chercheurs identifient cinq domaines qui différencient les enseignants qui adoptent efficacement les stratégies innovatrices de collaboration de ceux qui en sont relativement incapables ou qui se montrent réticents : les connaissances relatives aux programmes d'études, à la pédagogie et à la gestion de classe, de même que les capacités de centrer l'instruction sur l'élève et de réfléchir sur son enseignement afin de l'améliorer. Même si le besoin de plus amples recherches pour cerner précisément les domaines de « différences » se laisse entrevoir, il demeure que l'impact de la valorisation des différences dans la réforme nécessaire des programmes de formation initiale ne peut pas être ignoré.

La place réservée à l'inclusion dans bon nombre de programmes de formation initiale, considérés déjà comme surchargés, peut certainement se qualifier de minimale : ajout d'un cours, obligatoire dans certains programmes, facultatif dans d'autres ; ajout d'un module ou d'un thème à explorer dans un cours déjà existant. Souvent, l'inclusion

est conçue de façon restreinte, s'adressant à une minorité d'élèves ayant des besoins particuliers et, par conséquent, ne mérite pas davantage d'attention. Le besoin se fait donc pressant pour les formateurs de reconnaître le principe selon lequel l'inclusion représente une « façon de penser et d'agir » qui vise l'idéal de l'éducation pour tous (UNESCO, 2000), qui imprègne et guide l'ensemble des activités de formation. L'adoption d'une approche par « infusion » (Duchesne, 2002), concept emprunté au mouvement pour l'éducation aux droits dans une perspective planétaire (Lessard, Desroches, & Ferrer, 1997), et impliquant une prise en compte de l'inclusion dans toutes les activités de formation, apparaît ici prometteuse. Dans le même sens, l'AE (2011) discute de l'évolution vers une approche dite « fusionnée » qui vise à former des enseignants capables d'emblée de répondre aux besoins diversifiés de tous les apprenants. La mise en œuvre de telles approches implique que les formateurs collaborent dans la formulation d'une vision d'ensemble de la formation qui intègre les valeurs et principes de l'inclusion dans toutes les activités qu'ils proposent à leurs étudiants.

## Conclusion

Au cours des vingt années suivant la signature de la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994), le mouvement vers l'inclusion prend racine dans un nombre grandissant d'écoles et touche de plus en plus d'enseignants. L'observation attentive des expériences d'inclusion en contexte fournit déjà un cadre conceptuel riche qui permet d'en traduire les valeurs et principes en approches, stratégies et ressources utiles pour orienter la formation d'enseignants efficaces et créatifs, capables de construire une communauté d'apprentissage inclusive et

habiles à résoudre les problèmes et paradoxes inhérents à la conduite des activités quotidiennes en salle de classe. Cependant, bâtir un consensus autour des éléments constitutifs de ce cadre conceptuel et sur la manière de l'opérationnaliser dans les programmes de formation initiale des enseignants présente un défi de taille qui dépasse largement la bonne volonté des formateurs concernés, dans chaque programme particulier. Comme il ressort de maintes études sur les projets de réforme scolaire animés par l'inclusion, le besoin d'être guidé et appuyé par des instances administratives éclairées, tout autant que des collègues convaincus et engagés, apparaît comme une condition essentielle de succès.

### Références

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2012). *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe – Profils des enseignants inclusifs*. Odense: Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.
- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2011). *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe – Défis et opportunités*. Odense: Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Armstrong, F. & Barton, L. (2010). Inclusive education and diversity: Developing innovative strategies for change. A case study of an English elementary school. In N. Bélanger & H. Duchesne (Ed.). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 275-306). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélanger, N. & Duchesne, H. (Ed.) (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélanger, S. (2006). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau & S. Bélanger (Ed.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 37-55). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Benoit, V. (2013, août). *Intégration scolaire en Suisse: Focus sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants*. Communication présentée au Congrès international de l'AREF-Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Montpellier. Repéré à <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/>
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vhanover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72(2), 169-185.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C.,... Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire »: définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. Paris: MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

- Duchesne, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 537-563.
- Éducation Manitoba (2006a). *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba: Normes concernant les services aux élèves*. Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- Éducation Manitoba (2006b). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion. Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique*. Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- Friend, M. & Bursuck, W. (2011). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (6<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 29(2) 122-144.
- Lessard, C., Desroches, F., & Ferrer, C. (1997). Pour un monde démocratique: l'éducation dans une perspective planétaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 3-16.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.
- Organisation mondiale de la santé (2011). *Rapport mondial sur le handicap*. Genève: OMS.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Prud'homme, L., Ramel, S., & Vienneau, R. (2011). Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 1-5.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). *School climate research summary: August 2012*. New York: National School Climate Center.
- Tomlinson, C.A. (2004). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2<sup>nd</sup> ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All Children*. Paris: UNESCO.

Hermann Duchesne  
 Professeur émérite Université  
 de Saint-Boniface  
 Chercheur régulier au Laboratoire  
 international sur l'inclusion scolaire (LISIS)  
 14 High Point Drive  
 Winnipeg, Manitoba  
 Canada, R2G 3T9  
 hduchesne@ustboniface.ca  
 www.ustboniface.ca  
 www.lisis.ch

