



Spirale – Revue de Recherches en Éducation

**Appel à contributions pour un numéro thématique n° 65
(Parution : janvier 2020)**

***Former des enseignants inclusifs.
Perspectives comparatistes internationales.***

Coordination

Régis Malet, Institut Universitaire de France,
Université de Bordeaux - Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés LACES EA7437
Cui Bian, Université Normale de Shanghai,
Institut de recherche en éducation comparée et internationale

La prise en compte de la diversité dans les classes est à l'agenda de la plupart des pays développés, en Europe et au-delà (Commission Européenne, 2012 ; OECD, 2010 ; UNESCO, 2009, 2012). L'inclusion ne concerne désormais plus seulement l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers visibles dans les écoles et les classes ordinaires, mais de tous les enfants. De même que la diversité ne se conjugue plus seulement avec de seules minorités visibles, les élèves sont reconnus comme sujets à inclure dans l'ordinaire de l'espace scolaire, en termes de culture, de genre, de capacité, de catégorie sociale (Soysal, 2002). Loin d'une limitation de l'éducation inclusive à l'éducation spéciale, de plus en plus de politiques, internationales et nationales, mais aussi d'études sur l'équité et l'inclusion dans le champ de l'éducation scolaire (Prudhome *et al.*, 2016 ; Waitoller & Artiles, 2013) approchent l'exclusion des élèves non en référence à un facteur unique et stigmatisant, mais à l'interaction de facteurs multiples qui doit faire l'objet d'une attention renouvelée en formation initiale et continue d'enseignants inclusifs.

L'inclusion ordinaire, ainsi reconnue dans ce sens extensif, concerne dès lors tout enfant ayant des capacités différentes, et exposé au risque d'échec scolaire, d'exclusion ou d'abandon en raison de caractéristiques personnelles, culturelles, sociales ou linguistiques (Majhanovitch & Malet, 2015). La dichotomie entre l'éducation spécialisée et l'éducation ordinaire s'est progressivement effacée dans de nombreux pays, le plus souvent sous l'effet de politiques supranationales (Commission Européenne, OCDE, UNESCO), adressant de fait de nouveaux défis pour la formation des enseignants : celui de préparer et accompagner des enseignants en capacité d'accompagner les élèves dans l'actualisation de leur potentiel propre d'apprentissage.

C'est dès lors la question de la capacité de l'école et de ses enseignants à renforcer à la fois la différenciation, l'intégration et la cohésion sociale qui est interrogée, non seulement en principes, mais aussi en dispositifs et en pratiques.

L'approche à la fois plus globale et ordinaire de l'inclusion telle que promue par l'UNESCO (2013) entend contribuer à renforcer les compétences des enseignants grâce à une préparation ancrée dans la recherche et l'expérience pratique pour développer des attitudes positives à l'égard du potentiel des enfants issus de milieux divers. L'inclusion prend place dans un programme global de justice sociale soutenu par les politiques transnationales de promotion des droits des enfants (la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant, 1989), jugées prioritaires par les grandes organisations internationales (Déclaration de l'UNESCO à Salamanque, 1994 ; UNESCO, 2009 ; OCDE, 2005 ; OMS, 2009). Ce mouvement global promeut l'idée selon laquelle les enseignants ont vocation à devenir, au-delà de leur mission de transmission de savoirs et de biens culturels, des agents clés de changement dans le sens de l'inclusion et de la justice sociale, et doivent être équipés en conséquence d'une telle ambition, en particulier dans des contextes éducatifs et sociaux dans lesquels le lien social par l'école se délite et les inégalités sociales s'aggravent. Le défi pour la formation initiale des enseignants est désormais de doter les enseignants des aptitudes, capacités, connaissances et compétences propres à favoriser la mise en œuvre efficace des politiques d'éducation inclusive (Hattie, 2009 ; Graham & Scott, 2016 ; Philpot, Furey & Penny, 2010).

Dans ce contexte, et malgré une prise de conscience massive au niveau international de ce que la formation des enseignants est le levier nécessaire pour promouvoir en contexte scolaire l'éducation inclusive (Forlin & Chambers, 2011), les néoenseignants apparaissent très insuffisamment préparés pour faire face à la diversité croissante des classes, et, faute de formation initiale et continue, peinent à s'adapter et à se développer professionnellement dans ce sens, pour le bien-être des élèves comme pour leur propre sentiment d'auto-efficacité (Bergugnat, Dugas & Malet, 2018 ; Donnelly, 2010 ; Hay, Smit & Paulsen, 2001). Parallèlement, on constate que les recherches internationales et

comparatives sur la préparation effective des enseignants à l'inclusion des élèves ne sont pas encore développées (Sawhney, 2016).

La raison peut en être que les pays développent des approches très distinctives de la justice et de l'inclusion scolaires, et de la formation des enseignants dans cette direction ; aussi bien, la faible mise en œuvre de dispositifs dédiés au soutien et à l'accompagnement professionnel en faveur de l'inclusion de tous les élèves peut expliquer l'état débutant de la littérature de recherche sur le sujet. De fait, bien que diverses politiques traitant de différents aspects de l'éducation pour l'inclusion se déploient, elles sont souvent discrètement mises en œuvre et paraissent assez déconnectées les unes des autres, n'étant pas reliées dans un vaste cadre d'intelligibilité de la formation des enseignants à une éducation inclusive (Englebrecht & Savolainen, 2014). Beaucoup a été écrit sur la pertinence du contexte en éducation comparée (Alexander, 2000), y compris dans le domaine de l'éducation inclusive. Toutefois, peu d'études fournissent une analyse spécifique de l'influence des contextes en termes de formation d'enseignants inclusifs, de pratiques professionnelles et de formation locales. Peu d'études ont étudié les processus d'apprentissage individuels et collectifs susceptibles de favoriser ou d'entraver l'inclusion scolaire dans différents contextes éducatifs (Tatto, 2011). La plupart sont des études de cas uniques ou des descriptions des politiques d'éducation pour l'inclusion scolaire ; de sorte que le lien entre les politiques et les dispositifs de formation et leurs effets croisés dans les contextes éducatifs est encore peu exploré (Naraian, 2014).

Les comparaisons internationales peuvent pourtant être instructives pour éclairer les continuités et discontinuités entre les actions priorisées et affichées par les politiques publiques, et les réalisations effectives en contextes scolaires. Ainsi aux États-Unis ou en Chine, il a été montré que la formation à l'inclusion scolaire pouvait être soutenue mais également entravée soit par des ressources et des obstacles contextuels, soit par des politiques, par des médiations institutionnelles ou organisationnelles (Naraian, 2014). Dans certains pays comme la France ou l'Italie, une focalisation disciplinaire encore dominante dans le cursus de formation initiale des enseignants peut limiter la formation à des compétences transversales néanmoins très affirmées, même s'il existe dans ces pays une obsession coupable de la différence culturelle (Maritano 2002 ; Soysal & Szakács, 2012). Dans d'autres pays qui sont travaillés par d'autres référents politico-administratifs, comme la Grande-Bretagne ou le Canada, l'inclusion de tous les apprenants par la différenciation est un objectif ancien et nourri depuis longtemps non seulement par des recommandations mais aussi par des évaluations (Department of Education, 2011). En France, les principes républicains s'opposent à toutes les formes d'intolérance et de discrimination à l'école. Cependant, ce modèle peut constituer un obstacle à la reconnaissance de la diversité culturelle, linguistique ou religieuse dans l'école française (Soysal & Szakács, 2012). Depuis 2013, les questions relatives à la diversité culturelle et sociale sont abordées dans le cadre de cours d'éducation à la citoyenneté et à l'éducation civique et reposent sur la transmission des valeurs républicaines, l'ouverture à l'autre et le respect des différences dont ne sont que peu interrogés les modalités de mise en œuvre et les effets en contextes scolaires.

Ce dossier de la revue *Spirale* se propose d'apporter un regard international et comparatiste sur cette problématique, en interrogeant l'évolution des conceptions, politiques et dispositifs de formation des enseignants dans le sens d'une éducation inclusive. La question posée est celle de la capacité des systèmes éducatifs à mobiliser et à former ses enseignants, en lien avec tous les acteurs de la communauté éducative, dans le sens effectif de l'inclusion scolaire de tous élèves et de la cohésion sociale dans les écoles.

Ce volume entend proposer un état croisé des choix politiques et des dispositifs déployés dans différents contextes nationaux et locaux en matière de formation des enseignants à la diversité des élèves et dans le sens d'une intégration de tous dans les apprentissages :

- Quelles conceptions locales de l'éducation inclusive et de la formation des enseignants dans cette direction ?
- Quelles continuités et discontinuités entre les politiques d'inclusion scolaire et les politiques, dispositifs et pratiques en formation d'enseignants inclusifs ?
- Quelles forces sociales, politiques, économiques et culturelles concourent à l'évolution globale et locale de ces conceptions ?
- Quelles compétences inclusives visées des enseignants en formation initiale et continue et quelles ressources et modalités pour leurs mises en œuvre ?
- Quels contenus, quels déploiements curriculaires, quels soutiens et quels liens avec/entre les matières scolaires sur cette question ?
- Quelles croyances et attitudes des enseignants, qu'il s'agisse d'orientations conceptuelles individuelles ou collectives, à l'égard de l'équité et de l'inclusion scolaire ?
- Quelle organisation du travail éducatif dans les établissements et les universités, quels acteurs, quelles pratiques et quels *ethos* professionnels pour quelles missions inclusives des enseignants et éducateurs ?
- Quels liens entre les écoles, les centres de formation des enseignants et la communauté éducative élargie ?

L'ambition générale de ce numéro est de mieux comprendre comment une commune ambition d'inclusion scolaire, au-delà des mots d'ordre et de principes humanistes largement partagés, se déploie globalement, nationalement et localement dans des politiques, des dispositifs et des pratiques de formation initiale et continue des enseignants, et avec quels effets.

Ce numéro thématique de la revue *Spirale* invite les chercheurs et chercheuses dans les domaines de l'inclusion scolaire et sociale et de la formation des enseignants intéressés par le croisement des regards et des contextes

sur ces thèmes à proposer une contribution en français ou en anglais avec sa traduction en français¹. Les approches comparatistes sont fortement encouragées.

Bibliographie

- Alexander R. (2000) *Culture and pedagogy : International comparisons in primary education*. Oxford : Blackwell.
- Armstrong A., Armstrong, D. & Spandagou I. (2011) « Inclusion : By choice or by chance ? » – *International Journal of Inclusive Education* 15, 1 (29-39).
- Armstrong F., Armstrong D. & Barton L. (eds.) (2000) *Inclusive Education : Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London : David Fulton.
- Auger N. (2007) « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion » – *Le Français Aujourd'hui* 3, 158 (79-86).
- Bergugnat L., Dugas E. & Malet R. (2018, à paraître) « Le bien-être à l'école » – Dossier thématique de la revue *Recherche et Éducatives* 17.
- Commission Européenne (2012) *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Brussels : Author.
- Corbett J. & Slee R. (2000) « An international conversation on inclusive education » – in : F. Armstrong, D. Armstrong and L. Barton (eds.) *Inclusive Education : Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (133-146). London : David Fulton.
- Department for Education (2011) *Teachers standards*.
https://www.staffs.ac.uk/assets/Teachers_Standards_tcm44-85026.pdf
- Donnelly V. (2010) *Teacher education for inclusion international literature review*. Brussels : European Agency for Development in Special Needs Education.
- Forlin C. & Chambers D. (2011) « Teacher preparation for inclusive education : Increasing knowledge but raising concerns » – *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39, 1 (17-32).
- Forlin C. & Lian M. G. J. (eds.) (2008) *Reform, inclusion and teacher education : Towards a new era of special education in the Asia-Pacific Region*. London and New York : Routledge.
- Graham L. & Scott W. (2016) *Teacher preparation for inclusive education*. Victoria : Department of Education & Training.
- Hattie J. (2009) *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London : Routledge.
- Hay J. H., Smit M. & Paulsen M. (2001) « Teacher preparedness for inclusive education » – *South African Journal of Education* 21, 4 (213-218).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>
- Kohout-Diaz M. (2018) *Éducation inclusive*. Toulouse : Erès.
- Majhanovitch S. & Malet R. (eds) (2015) *Building democracy in education on diversity*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Maritano L. (2002) « An obsession with cultural difference : Representations of immigrants in Turin » – in : R. D. Grillo & J. Pratt (eds.) *The politics of recognising difference. Multiculturalism Italian-style* (59-76). Aldershot : Ashgate.
- Musset P. (2010) *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective*. OECD Education Working Papers, 48. Paris : OECD Publishing.
- Naraian S. (2014) *Teaching for inclusion*. New York : Teachers College Press.
- OCDE (2005) *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Bruxelles : OCDE
- OCDE (2010) *Equity and quality in education*. Bruxelles : OCDE.
- Prudhome L., Duschene H., Bonvin P. & Vienneau R. (2016) *L'inclusion scolaire*. Bruxelles/Montréal : de Boeck.
- Sawhney S. (2016) « Identifying inclusive practices in the contextual setting of Indian inclusive schools » – Conference Paper, CIES 60th Conference, Vancouver.
- Soysal Y. N. (2002) « Locating Europe » – *European Societies* 4, 3 (265-284).
- Soysal Y. N. & Szakács S. (2010) « Reconceptualizing the Republic : Diversity and Education in France, 1945-2008 » – *Journal of Interdisciplinary History* XLI, 1 (97-115).
- Tatto M. T. (2011) « Reimagining the role of teachers. The role of comparative and international research » – *Comparative Education Review* 55, 4 (495-516).
- UNESCO (1994, juin 7-10) *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>
- UNESCO (2009) *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : Unesco.
- UNESCO (2012) *Combattre l'exclusion dans l'éducation*. Paris : Unesco.
- UNESCO (2013) *L'éducation inclusive. Une formation à inventer*. Paris : Unesco.
- UNESCO (2017) *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris : Author.
- Waitoller F. R. & Artiles A. A. (2013) « A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education : A Critical Review and Notes for a Research Program » – *Review of Educational Research* 83, 3 (319-356).

¹ *Spirale* est une revue francophone. L'édition papier, payante, n'accueille que des articles en français. En revanche, la mise en libre accès des articles du n° 65 sur le site d'OpenEdition Journals (<https://journals.openedition.org/>), 12 mois après la publication papier, sera accompagnée, « en bonus », des éventuels textes rédigés initialement en anglais et traduits en français.

Calendrier et indications aux auteurs

- Réception des projets d'articles (résumé d'une page) : fin décembre 2018
- signification aux auteurs que leur projet est retenu : fin janvier 2019
 - réception de l'article (30 000 signes, tout compris) : 15 mars 2019
 - communication des avis des experts : 15 juin 2019
 - réception de l'article définitif : 15 octobre 2019
 - livraison du numéro : novembre 2019
 - publication : janvier 2020

Nous attendons pour fin décembre 2018 un résumé d'une page présentant votre projet d'article. Vous y précisez la/les question(s) que vous envisagez de traiter, le cadre théorique dans lequel vous vous inscrivez, les choix méthodologiques et les données sur lesquelles vous travaillez, ainsi que quelques résultats, même très provisoires.

Vous veillerez à y indiquer précisément :

- vos noms, prénoms
- votre institution
- votre adresse postale professionnelle et une adresse électronique
- un titre d'article
- quelques mots-clés.

Les propositions sont à envoyer à Régis Malet : regis.malet@u-bordeaux.fr

Les contributeurs sont invités à respecter scrupuleusement les normes éditoriales de *Spirale*, en particulier en matière de bibliographie

<http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article635>