

# L'éducation inclusive et les disciplines scolaires

---



**Sabrina Moisan**

Professeure  
Université de Sherbrooke



**Fatima Bousadra**

Professeure  
Université de Sherbrooke

**Saïfallah Jerbi**

Professionnel de recherche  
Université de Sherbrooke

Depuis quelques années, l'éducation inclusive apparaît non seulement comme une finalité de l'école, mais aussi comme une condition d'existence de celle-ci. L'expression renvoie à l'idée qu'aucun élève ne doit être laissé pour compte dans l'école et la scolarisation. Elle s'inscrit ainsi dans une suite de théories similaires comme l'éducation antiraciste, l'éducation interculturelle ou multiculturelle, voire même l'éducation à la citoyenneté. Que ce soit « pour une école inclusive », pour une pédagogie inclusive ou, comme à l'Université de Sherbrooke, pour une « approche inclusive », le terme semble désormais rallier les scientifiques et les acteurs éducatifs.

Issue des nombreux textes de droits et de déclarations, comme la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994) et les *Principes directeurs pour l'inclusion* (UNESCO, 2005), l'éducation inclusive a pris de l'ampleur durant les deux dernières décennies dans le domaine de l'adaptation scolaire (Boutin et Bessette, 2009). Dans l'éditorial qu'elle propose pour ce numéro, Maryse Potvin montre comment l'éducation inclusive s'est transformée de manière à incarner aujourd'hui une forme de synthèse des principes communs aux courants qui l'ont précédé dans le champ de l'éducation pour la justice sociale. L'éducation inclusive serait fondamentalement critique, s'appuierait sur les droits et libertés, le développement des capacités des élèves et la transformation du système scolaire et de la société.

Si le concept de l'éducation inclusive ne fait pas encore consensus dans la communauté scientifique (Prud'homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016) ou dans le discours des organismes gouvernementaux (CSE, 2010; Messiou, 2017), il illustre la volonté des systèmes éducatifs d'adopter une approche systémique (CSE, 2017), fondée sur l'équité, la diversité et la justice sociale au service du développement du potentiel de chaque apprenant (Potvin, 2013). Il dépasse ainsi l'intégration des élèves avec handicaps ou en difficulté (CSE, 2017). Aujourd'hui, il prend en compte les enjeux soulevés par le pluralisme social, ethnoculturel,

linguistique et religieux dans les écoles. L'éducation inclusive consiste ainsi à adapter l'école à son milieu (Potvin, 2014). Selon Audet et Gosselin-Gagné (2019), « une éducation inclusive requiert assurément une certaine rupture avec des pratiques scolaires (enseignantes, pédagogiques, de gestion) plus traditionnelles puisqu'elle implique qu'on cherche à actualiser le plein potentiel de tous les élèves en employant des pratiques différenciées, innovantes (Thomazet, 2006) et propres à leurs besoins (Potvin, 2013) » (s.p.).

L'éducation inclusive s'incarnera aussi dans une nouvelle compétence professionnelle interculturelle et inclusive pour les enseignants du Québec. Celle-ci est en voie d'être intégrée au référentiel officiel (Potvin *et al.*, 2015) (<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>). Il s'agit de développer des attitudes et des capacités d'agir contribuant à une meilleure équité et à la justice sociale. Si elle n'apparaît pas au premier regard, la question des savoirs disciplinaires n'est pas complètement exclue de la réflexion. Elle est considérée de manière plus directe dans les composantes suivantes : « Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination » (Potvin *et al.*, 2015, p. 40) et « Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenants en vue de soutenir leur réussite éducative » (p. 41). Ces deux composantes invitent à réfléchir aux valeurs sous-jacentes au processus de sélection des savoirs scolaires et à l'impact de ces savoirs sur les élèves. Omettre ces mesures résulterait en une inégalité d'accès aux savoirs (Sutherland et Dennick, 2002).

Messiou (2017) a montré que l'attention des chercheurs et chercheuses dans le champ de l'éducation inclusive concerne surtout certains groupes d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Les articles portant sur des pédagogies ou des disciplines scolaires spécifiques concerneraient moins de 1 % du corpus de textes publiés dans la revue *International Journal of Inclusive Education*, entre 2005 et 2015 (Messiou, 2017). La réflexion sur le rôle et la portée des disciplines scolaires dans un projet d'éducation inclusive semble donc encore peu développée. Ce constat invite à creuser la question suivante : comment l'éducation inclusive interpelle-t-elle les structures des disciplines scolaires?

Pour entrer dans cette réflexion, il faut d'abord admettre le fait que les savoirs scolaires ne sont pas innocents. Ils reflètent des choix sociaux, des rapports de pouvoir, des idéologies (Sensoy et DiAngelo, 2017). On sait, par exemple, que l'enseignement de l'histoire transmet des savoirs sélectionnés et sélectifs qui ont parfois (souvent) tendance à reproduire le statu quo en place dans la société. C'est-à-dire que les groupes marginalisés par la société dominante le demeurent dans le curriculum. Le fait de les invisibiliser et de les dépouiller de toute agentivité historique a d'ailleurs des impacts sur la réussite scolaire de ces élèves, qui développent un faible attachement social et se désintéressent également plus facilement de l'école (par ex. : Dei, James, James-Wilson, Karumanchery et Zine, 2000; Epstein, 2009).

Si la question des savoirs transmis soulève des enjeux d'inclusion, peut-on en dire autant des compétences disciplinaires qui ont une visée plus universelle? Plus spécifiquement, le développement de la pensée mathématique, scientifique ou historique a en effet une portée transcendant les frontières ethnoculturelles, linguistiques ou religieuses. Ces modes de pensée rigoureux et méthodiques obligent à dépasser le savoir empirique, tout en s'ancrant en lui. Cette caractéristique est-elle un levier pour l'inclusion ou un obstacle?

De même, si l'école inclusive concerne surtout les élèves en difficulté et ceux issus de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, elle ne peut faire l'économie de l'inclusion des élèves autochtones et de l'intégration des savoirs autochtones à l'école. Ces derniers complètent parfois les savoirs de l'école « traditionnelle », mais ils peuvent également les remettre en question. En effet, la nature des savoirs scientifiques est parfois questionnée, car ces savoirs issus de démarches « occidentales » seraient faussement vus comme universels (Aikenhead, 1997; Rich, 2012). Ainsi, l'intégration de savoirs autochtones dans le curriculum consiste-t-elle à ajouter uniquement de nouveaux savoirs à la liste des savoirs déjà prescrits? Ou encore, faudrait-il revoir tous ces savoirs et l'épistémologie qui les sous-tend, comme certains auteurs le laissent entendre (Cutrara, 2018)? Comment s'y retrouver?

Ce numéro thématique du *Bulletin du CREAS* contribue à la réflexion sur la manière dont la structure, les contenus et les approches pédagogiques des disciplines scolaires sont interpellés par l'éducation inclusive. Nous avons rassemblé des textes selon trois axes qui permettent de s'arrêter 1) sur les enjeux et les modèles théoriques servant d'ancrage dans les disciplines scolaires; 2) sur les approches pédagogiques inclusives dans les disciplines scolaires; et 3) sur la nature, la configuration et les référents des contenus scolaires.

Le premier axe interroge les modèles et les approches théoriques déjà existants. Il permet d'explorer les changements conceptuels, voire paradigmatiques, qu'implique une éducation inclusive dans l'une ou l'autre des disciplines scolaires. Le texte de Marie-Hélène Brunet et Raphaël Gani développe une réflexion autour du concept de reconnaissance, qui leur permet de bâtir un pont entre l'éducation inclusive et les disciplines scolaires. La reconnaissance est ici pensée comme étant la valorisation de perspectives et d'expériences collectives au sein de divers textes sociétaux – les programmes-cadres disciplinaires à l'école en sont un exemple probant. Il existe différentes visions de ce qui constitue une juste valorisation de ces perspectives et expériences collectives au sein des programmes-cadres, puisque ces perspectives sont sous-tendues par des visions divergentes de la justice. Les auteurs explorent deux de ces approches, c'est-à-dire l'approche égalitariste, qui tant à valoriser l'égale reconnaissance de tous, et l'approche communautarienne, qui valorise les distinctions entre les collectivités. Différencier ces deux approches en amont leur permet ensuite de comparer la transposition de l'éducation inclusive au sein des versions anglaise et française du programme-cadre ontarien pour l'enseignement de l'histoire du Canada contemporain. Pour ce cas, une des principales manifestations de l'éducation inclusive se trouve dans l'ajout de prescriptions curriculaires

visant à faire apprendre des contenus à propos des Francophones aux élèves en Ontario. En mobilisant les deux approches de la justice comme filtre d'analyse, les auteurs expliquent pourquoi les versions anglaise et française du programme étudié ne concordent pas tout à fait au niveau des contenus à propos des Francophones. Ces différences s'expliquent par une vision davantage égalitariste du côté anglophone, qui valorise l'ensemble des groupes canadiens aux dépens des distinctions entre francophonie minoritaire et majoritaire. Une vision communautarienne alimente plutôt la version française ayant pour effet d'homogénéiser les Franco-ontariens aux dépens de la diversité de ce groupe. Les auteurs recensent les forces et faiblesses de ces deux approches afin d'alimenter un dialogue bilingue au sujet de la coexistence intra- et inter-groupe entre locuteurs de langues officielles au Canada tout en bâtissant, par le concept de reconnaissance, un pont entre l'éducation inclusive et la discipline scolaire histoire.

De son côté, Anderson Araújo-Oliveira propose un texte qui pointe la multiplicité des défis (représentation, conceptions, pratiques, politiques, formation des enseignants, dispositifs didactiques, évaluation, etc.) associés à l'éducation inclusive, mais surtout la nécessité de porter un regard critique et distancié sur ces défis par le développement et la diffusion de nouvelles connaissances. L'auteur propose une analyse de situations d'enseignement-apprentissage visant l'intégration de la diversité en enseignement de l'univers social au primaire et produites par des étudiants.es en formation à l'enseignement. L'analyse de ces séquences lui permet de dégager trois types d'approches ou de conceptions de la diversité qu'il nomme la vision « ça va de soi », la vision de la juxtaposition et la vision interactionniste. Ces trois « visions » engendrent une conception de la diversité qui permet à l'auteur de dégager leur portée en termes d'inclusion.

Le texte de Marilyn Boisvert, Jacynthe Caron, Corina Borri-Anadon et Priscilla Boyer questionne la portée inclusive du programme de français langue d'enseignement de l'école québécoise. Plus spécifiquement, si l'éducation inclusive invite les acteurs scolaires à reconnaître, à valoriser et à tirer parti de la diversité sous toutes ses formes, de sorte à contrer exclusion et marginalisation, il semble en effet pertinent d'étudier comment la matrice disciplinaire français langue d'enseignement donne une place à la diversité linguistique et comment elle l'appréhende. Cette piste apparaît pertinente, puisque la langue, considérée par certains comme un moyen de domination et de pouvoir (Blanchet, 2017), se place au cœur de la discipline ciblée. Cette contribution propose ainsi une analyse du programme de deuxième cycle de la discipline français langue d'enseignement à l'intention du secondaire (MELS, 2009), cela à la lumière du concept d'idéologie linguistique, que l'on peut sommairement définir comme un ensemble de croyances ou de représentations liées à la langue (McGroarty, 2010). Cette réflexion apparaît nécessaire dans un contexte où les répertoires linguistiques et les pratiques linguistiques des élèves monolingues, bilingues et plurilingues sont de plus en plus variés et où le multilinguisme caractérise la majorité des sociétés contemporaines malgré la prégnance de politiques linguistiques et éducatives monolingues et mononormatives (Blanchet, 2017).

Enfin, deux textes s'intéressent à la nature et aux référents des savoirs scolaires. Le texte de Antoine Thépaut pose la question suivante : quel impact la prise en compte des évolutions sociétales a-t-elle sur la nature même des savoirs scolaires? Pour répondre à cette question, il s'arrête ici sur le cas de l'éducation physique et sportive en France. L'analyse de l'histoire récente de cette discipline montre qu'elle a déjà été confrontée à un défi relevant de l'inclusion. L'introduction de la mixité dans les cours à partir des années 1980 a nécessité une adaptation de son curriculum et de ses contenus afin que les filles puissent participer à égalité avec les garçons et y réussir avec les mêmes chances. En s'appuyant sur un engagement corporel effectif des élèves dans l'apprentissage de pratiques physiques sportives artistiques qui engagent des rapports au corps personnels et socialement très différenciateurs, l'étude de ces adaptations curriculaires permet de mettre en évidence les problématiques que l'éducation inclusive dans sa dimension ethnoculturelle, linguistique et religieuse soulève. Cette étude souligne bien l'impact de la dimension disciplinaire dans l'approche de l'éducation inclusive.

Profitant d'un contexte de renouvellement du programme d'histoire en Belgique, Karel Van Nieuwenhuyse et Marjolein Wilke proposent d'examiner la portée inclusive de ce curriculum en s'arrêtant au traitement réservé aux marqueurs identitaires, aux valeurs ainsi qu'au dialogue intergroupe et interculturel. Cette analyse thématique est bonifiée d'une analyse plus sociologique de l'impact des postures des différents acteurs sociaux impliqués d'une manière ou d'une autre dans la rédaction du curriculum. L'analyse est par ailleurs replacée dans un contexte historique plus large remontant jusqu'en 1945. Ce tour d'horizon permet ainsi de dégager les grands moments de transformation de la société belge, entre une identité belgo-centrée et une conscience plus européenne, et de sa conception toujours plus large du concept d'inclusion. Les auteurs montrent, par ailleurs, les limites des conceptions dominantes en termes d'inclusion et pointent les défis qu'impose la diversité de la société belge. Ils en appellent à un meilleur dialogue interculturel, à un travail critique sur le processus de construction identitaire et sur la considération de différentes perspectives sur le passé et le présent.



## Références

- Aikenhead, G. S. (1997). Toward a first nations cross-cultural science and technology curriculum. *Cultural and Comparative Studies*, 81(2), 217-238.
- Audet, G. et Gosselin-Gagné, J. (2019). L'éducation interculturelle et l'éducation inclusive : deux approches complémentaires pour prendre en compte la diversité ethnoculturelle à l'école. *Enjeux de l'Univers social*, 15.
- Blanchet, P. (2017). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Éditions Textuel.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cutrara, S. (2018). The settler grammar of Canadian history curriculum: Why historical thinking is unable to respond to the TRC's calls to action. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 250-275.
- Dei, G. J. S., James, I. M., James-Wilson, S., Karumanchery, L. et Zine, J. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities inclusive schooling*. Canadian Scholar's Press.
- Epstein, T. (2009). *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. Routledge.
- McGroarty, M. E. (2010). Language and ideologies. In N. H. Hornberg et S. L. McKay (dir.), *Sociolinguistics and language education* (p. 3-39). Salisbury, UK : Multilingual Matters.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, discipline français, langue d'enseignement, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. Espagne : Ministère de l'Éducation et des Sciences.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*. France : UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. France : UNESCO.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. In M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 1(33), 185-202.
- Potvin, M. et al. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Rich, N. (2012). Introduction: Why link indigenous ways of knowing with the teaching of environmental studies and sciences? *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2, 308-316.
- Sensoy, Ö. et DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education. Second edition*. Teachers College Press, Multicultural Education Series.
- Sutherland, D. et Dennick, R. (2002). Exploring culture, language and the perception of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 24(1), 1-25.

