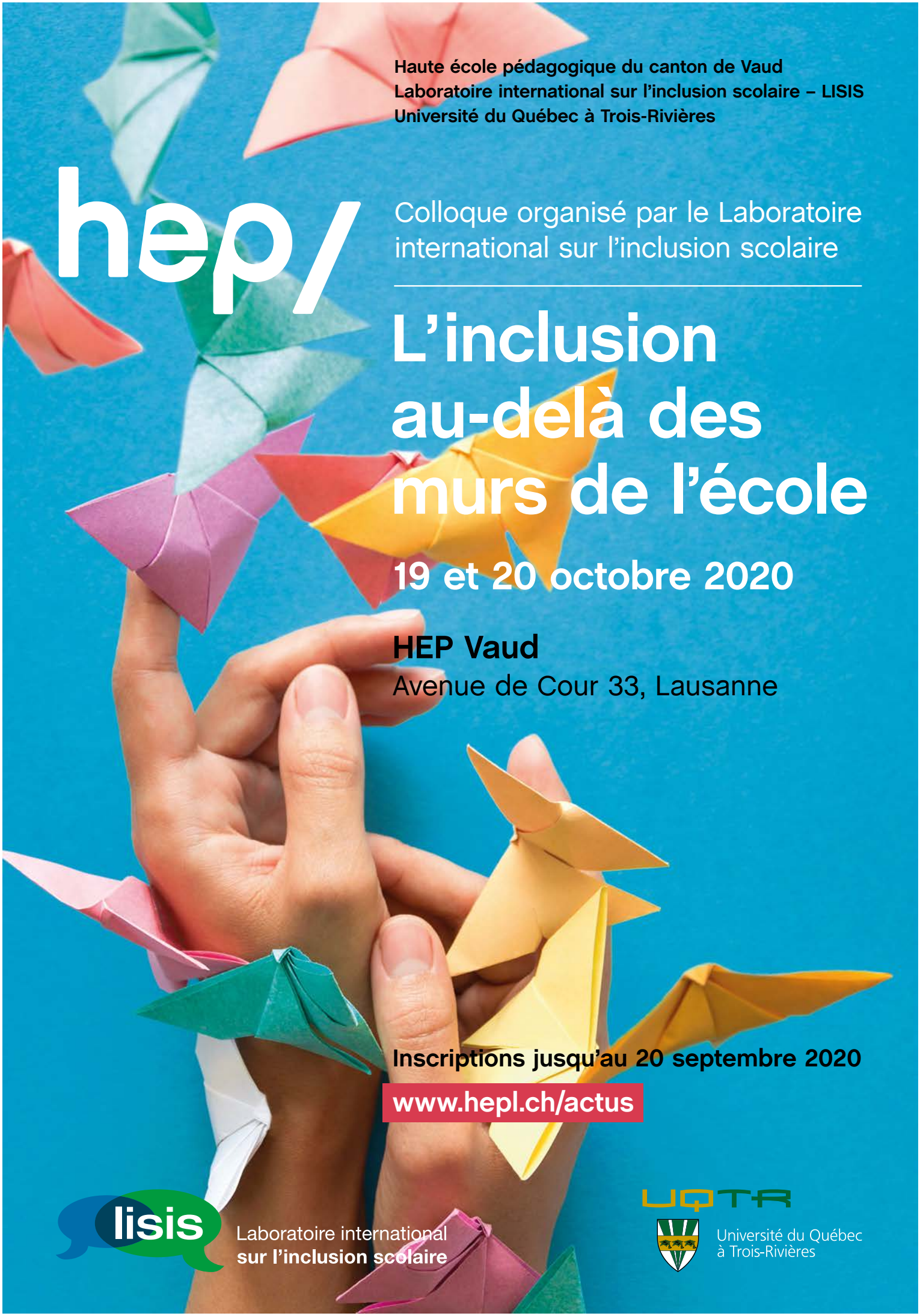


Haute école pédagogique du canton de Vaud
Laboratoire international sur l'inclusion scolaire – LISIS
Université du Québec à Trois-Rivières

hep/

Colloque organisé par le Laboratoire international sur l'inclusion scolaire

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

19 et 20 octobre 2020

HEP Vaud
Avenue de Cour 33, Lausanne

Inscriptions jusqu'au 20 septembre 2020

www.hepl.ch/actus

lisis
Laboratoire international **sur l'inclusion scolaire**

UQTR
Université du Québec à Trois-Rivières

Appel à communication

L'INCLUSION AU-DELÀ DES MURS DE L'ÉCOLE

19 et 20 octobre 2020
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne (Suisse)

Colloque international organisé par le Laboratoire international sur l'inclusion scolaire

Avant-propos

Le projet d'une école à visée inclusive, qui s'est peu à peu développé depuis le début des années 1990, ne peut être appréhendé qu'au regard d'intentions d'inclusion sociale de tous les enfants et se prolonge ainsi bien au-delà des murs de l'école. Effectivement, depuis son institutionnalisation, l'école a toujours permis la mise en œuvre d'initiatives sociétales plus larges. Que ce soit, à titre d'exemple, par la recherche d'homogénéité dans les valeurs d'un État-nation passant par la « moralisation » des couches sociales les plus défavorisées ou par l'urgence de mettre fin aux discriminations basées sur l'origine ethnique, le sexe ou le handicap, l'école et la société ont toujours cherché à se mettre au diapason, à définir une ligne de conduite commune en dépit de différends qui ont pu les opposer.

Autrement formulé, l'inclusion scolaire s'inscrit dans un principe philosophique et moral de société (Vienneau, 2016) qui soutient que l'accès à l'éducation et à des services éducatifs de qualité sont des droits humains et qu'ils sont les points de départ à la construction d'une société plus juste (Ainscow, 2005). Dans cette configuration, le projet d'accueillir tous les enfants au sein de l'école se conjugue à celui de rendre accessibles dans une égale mesure les différentes offres éducatives formelles et non formelles (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2013). La recherche d'une continuité et d'une cohérence entre les différentes sphères d'éducation constitue effectivement les fondations d'une inclusion sociale au sens le plus large du terme. Certains terrains éducatifs auparavant cloisonnés se sont alors peu à peu retrouvés et se retrouvent encore à devoir faire ensemble afin de satisfaire aux exigences du projet d'une communauté éducative élargie (Chatenoud, Ramel, Trépanier, Gombert et Paré, 2018 ; Noël, 2016).

Pour souligner le dixième anniversaire de sa création, le Laboratoire international sur l'inclusion scolaire invite donc les chercheur·e·s, les professionnel·le·s de l'école et du périscolaire, ainsi que les étudiant·e·s à partager leurs travaux de recherche, leurs réflexions et leurs pratiques sur la thématique de l'inclusion au-delà des murs de l'école. Cet appel à communication est structuré autour de trois mouvements qui illustrent ce va-et-vient entre les murs de l'école.

Mouvement 1 : à l'intérieur de l'école

Le premier mouvement concerne les modifications des structures de la classe et de l'école ainsi que de la forme scolaire induites par l'inclusion. Les réponses à l'accès à l'éducation et à des services éducatifs de qualité pour tous les enfants sont nombreuses et touchent aussi bien l'offre de nouveaux dispositifs pédagogiques ou de soutien aux élèves (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011 ; Prud'homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016 ; Tremblay, 2015). Plus encore, elles touchent autant au travail des enseignant·e·s qu'aux collaborations à l'intérieur de l'école (Benoit et Angelucci, 2016 ; Perrenoud, 1993). Cela peut certainement exiger des directions d'école un travail d'explicitation, d'organisation et de management inédit. Ainsi, comment justifier la transformation de certains dispositifs en d'autres plus inclusifs ? Dans quelle mesure la transformation de certains dispositifs peut-elle avoir un impact sur les ressources de l'école ? Comment les institutions de formation préparent-elles les enseignant·e·s à collaborer ? Le métier d'enseignant·e se transforme-t-il sous le regard d'autres professionnel·le·s et, si oui, de quelles façons ? La transformation de certains dispositifs et la collaboration ont-elles pour effet d'impliquer davantage les élèves eux-mêmes dans leur éducation et, si oui, de quelles façons ?

Mouvement 2 : vers l'extérieur de l'école

Le deuxième mouvement cherche à documenter le « débordement » de l'école au-delà de ses murs et à analyser l'influence du déplacement de politiques scolaires vers une inclusion scolaire plus large. De fait, puisque l'école intègre de plus en plus d'enfants autrefois scolarisés dans des dispositifs plus ou moins repliés sur eux-mêmes (Ramel et Vienneau, 2016), les milieux périscolaires se voient par ricochet confier l'accompagnement d'enfants pour lesquels les professionnel·le·s ne sont pas toujours préparé·e·s et formé·e·s. En partant du postulat que l'inclusion ne se cantonne pas aux murs de l'école, mais les dépasse et touchent sa périphérie, en quoi ces milieux sont-ils influencés ? Comment les professionnel·le·s périscolaires se sont-ils et sont-elles réorganisé·e·s autour de nouveaux publics et de nouveaux défis ? Ces différents milieux s'accordent-ils ou contribuent-ils à fragmenter la journée de l'enfant en une multitude de temps et d'intervenant·e·s sans continuité (Netter, 2019) ? Comment l'école influence-t-elle les autres milieux ? Ces milieux tendent-ils à reproduire les formes et les modes de fonctionnement de l'école ou, au contraire, s'en éloignent-ils pour faire autrement ? Les questions d'inclusion et d'exclusion peuvent-elles être repensées de façon différente en même temps que les espaces se reconfigurent et, si oui, comment ?

Mouvement 3 : incursions de nouveaux acteurs et de nouvelles actrices dans l'école

Le troisième mouvement aborde les incursions de nouveaux acteurs et de nouvelles actrices dans l'école, l'interpénétration des métiers ou des sphères d'expertise et la renégociation des rôles et des positions des un·e·s et des autres (Allenbach, 2019). L'école, tant à visée intégrative qu'à visée inclusive, a vu l'arrivée de nouveaux et de nouvelles spécialistes ainsi que de professionnel·le·s traditionnellement engagé·e·s sur d'autres terrains. Pensons notamment aux travailleurs sociaux et aux travailleuses sociales chargé·e·s d'accompagner des enfants et parfois leur famille en milieu scolaire régulier. Ces changements provoquent-ils de nouvelles formes d'organisation du travail interprofessionnelles (Giuliani, 2017) ? Comment se déroule cette cohabitation ? Comment s'agencent les différents terrains professionnels ?

L'externalisation de la prise en charge de certains enfants à d'autres corps de métiers est-elle un effet collatéral de l'école à visée intégrative ou à visée inclusive et, si oui, pourquoi ? Parallèlement, des familles d'enfants à besoins particuliers, individuellement ou par l'intermédiaire d'associations de parents, sont des acteurs que l'école n'est plus censée ignorer. De plus, ils sont parfois mieux informés que les professionnel·le·s scolaires et peuvent revendiquer une place et une voix au sein de l'école (Akrich et Rabeharisoa, 2014 ; Lignier, 2010). Dans cette configuration, comment peuvent se négocier la superposition ou la séparation de nouveaux terrains d'expertise ?

Par ailleurs, certaines questions sont transversales aux trois mouvements présentés ci-haut. De quelle manière l'école délègue-t-elle une partie de son « sale boulot » (Payet, 1997) et « ses savoirs coupables » (Hughes, 1996 ; Giuliani, 2017) aux professionnel·le·s non scolaires ? Afin de gérer l'hétérogénéité, l'école marque-t-elle une division du travail éducatif (Tardif et Levasseur, 2010) et, si oui, de quelles façons ? Dans quelles conditions les acteurs et les actrices entrent-ils et entrent-elles en collaboration ou non ? Quelles sont les conditions pour que cette « nouvelle » proximité entre les acteurs et les actrices aboutisse aux résultats escomptés ? Peut-on constater une redéfinition des métiers et des terrains professionnels et, si oui, comment ?

Références

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of educational change, 6*(2), 109-124.

Akrich, M. et Rabeharisoa, V. (2014). Des formes de partenariat entre les familles, les enseignants et les spécialistes : l'association HyperSupers et l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 68*(4), 99-110.

Allenbach, M. (2019). Au cœur de la continuité éducative : le travail dans les espaces inter-métiers. Dans C. Blaya, C. T. Christinat et V. Angelucci (dir.), *Au coeur des dispositifs d'accrochage scolaire : continuité et alliances éducatives* (p. 153-170). Louvain-la-Neuve : EME.

Benoit, V. et Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée,* 3, 48-54.

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, D. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie, 39*(2), 87-1.

Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A. et Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation, 44*(1), 3-11.

Giuliani, F. (2017). La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire : le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 50*(4), 89-109.

Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris : EHESS.

Lignier, W. (2010). L'intelligence investie par les familles : le diagnostic de "précocité intellectuelle", entre dispositions éducatives et perspectives scolaires. *Sociétés contemporaines, 79*, 97-119.

Netter, J. (2019). *L'école fragmentée*. Paris : PUF.

Noël, I. (2016). Lorsque le jeune enseignant souhaite développer des pratiques inclusives dès sa première année de pratique professionnelle : rôle et impact de la communauté éducative. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 2*, 29-35.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2013). *Classification internationale type de l'éducation CITE 2011*. Montréal : UNESCO.

Payet, J.-P. (1997). Le « sale boulot » : division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine, 75*, 19-31.

Perrenoud, P. (1993). Du décloisonnement des classes au travail en équipe pédagogique. *L'École Valdôtaine, 20*, 3-10.

Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 123-137). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

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 : De Boeck Supérieur.

Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris : PUF.

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation, 70-71*, 51-65

Vienneau, R. (2016). Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 21-24). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

SOUMISSION DES PROPOSITIONS DE COMMUNICATION

Procédure

Les propositions de communication peuvent s'inscrire dans l'un ou l'autre des trois mouvements ou dans plusieurs. S'agissant d'une communication scientifique, il est attendu un résumé d'environ 500 mots comportant entre cinq et dix références théoriques. Il est à noter que la durée d'une communication est de 20 minutes.

Il est également possible de proposer une communication ou une expérience de pratique professionnelle qui seront présentées sous forme d'affiche ou d'intervention à une table ronde thématique. Dans ce cas, il est attendu un résumé de 200 mots de l'expérience présentée et des précisions sur la modalité de communication souhaitée.

Les propositions sont à soumettre **d'ici au 31 mars 2020** à l'adresse suivante : https://www.conftool.com/hepvd-lisis2020/. Les inscriptions au colloque seront ouvertes du **1er avril au 20 septembre 2020** et ce à la même adresse.

Après une évaluation à l'aveugle, les auteur·e·s seront informé·e·s du résultat le 29 mai 2020.

Comité scientifique

Valérie Benoit (HEP du canton de Vaud), Marie-Élaine Desmarais (Université de St-Boniface), Magdalena Kohout-Diaz (Université de Bordeaux), Isabelle Noël (HEP Fribourg), Tania Ogay (Université de Fribourg), Ariane Paccaud (Pädagogische Hochschule Zürich), Mélanie Paré (Université de Montréal), Thierry Philippot (Université de Reims Champagne-Ardenne), Maryse Potvin (Université du Québec à Montréal), Luc Prud'homme (Université du Québec à Trois-Rivières), Serge Ramel (HEP du canton de Vaud), Annelyse Spack (HES-SO, Haute École de travail social et de la santé – Lausanne), Lise-Anne St-Vincent (Université du Québec à Trois-Rivières), Joan Andrés Traver Martí (Universidad Jaume 1).

Comité de programmation

Valérie Angelucci (Haute École Pédagogique [HEP] du canton de Vaud), Laurent Bovey (HEP du canton de Vaud), Sandrine Brandan (HEP du canton de Vaud) ; Katryne Ouellet (Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR]), Luc Prud'homme (UQTR), Serge Ramel (HEP du canton de Vaud), Alexandre Sotirov (HEP du canton de Vaud).