

Affronter la complexité

La complexité de l'éducation inclusive ne lui est bien sûr pas propre, mais mérite à notre sens d'être interrogée, d'où le titre de cet ouvrage. Elle repose tout d'abord sur un positionnement épistémologique, celui du paradigme de la complexité tel qu'il a été conceptualisé par le sociologue français Edgar Morin (1995, 2005). Ce paradigme est celui de la *reliance*, une manière d'appréhender le monde et les réalités : « C'est la pensée apte à relier, contextualiser, globaliser, mais en même temps reconnaître le singulier, l'individuel, le concret » (Morin 1999, p. 266). Pour Morin (1998) : « Connaître, c'est, dans une boucle ininterrompue, séparer pour analyser, et relier pour synthétiser ou complexifier. La prévalence disciplinaire, séparatrice, nous fait perdre l'aptitude à relier, l'aptitude à contextualiser, c'est-à-dire à situer une information ou un savoir dans son contexte naturel. Nous perdons l'aptitude à globaliser, c'est-à-dire à introduire les connaissances dans un ensemble plus ou moins organisé. Or les conditions de toute connaissance pertinente sont justement la contextualisation, la globalisation. »

Plusieurs principes fondent ce paradigme de la complexité : en vertu du principe *systémique* , il nous faut penser le système et les interactions entre les différents éléments en tenant compte du fait que le tout est plus que la somme des parties ; le principe *dialogique* met l'accent sur la co-présence dans le système d'éléments qui peuvent être contradictoires, et se compléter ; selon le principe *hologrammique* , la partie se trouve dans le tout et inversement le tout dans la partie ; le principe de la *boucle rétroactive et récursive* permet de voir les relations entre causes et effets comme des boucles qui interagissent tout en se développant. Un exemple de ce principe donné par Morin (1998) est celui de la société : celle-ci « est le produit des interactions entre individus, mais au niveau global, justement, émergent des qualités nouvelles qui, rétroagissant sur les individus – le langage, la culture – leur permet de s'accomplir comme individus. Les individus produisent la société qui produit les individus. »

Ce paradigme de la complexité nous permet de penser « ce qui est tissé ensemble » dans l'éducation inclusive et plus généralement dans l'inclusivité, celle-ci étant prise comme « une dimension sociale et culturelle qui permet à chaque personne d'être membre de droit et de devoirs dans la société à laquelle il appartient avec la possibilité de prendre en toute légitimité une place digne et citoyenne (UNESCO 1994, 2014 ; Gardou 2012 ; Ebersold *et al.* 2016) » (Assude 2019, p. 12).

Depuis la fin du XX^e siècle, la notion d'éducation inclusive (EI) s'est largement formée et répandue. Les organisations internationales sous la coordination de l'UNESCO (1994) ont joué un rôle important dans ce processus d'émergence et cela dans de nombreux pays, le mot d'ordre étant : « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité ». Dans ce contexte, et aussi par des effets de capillarité avec les politiques des États, de plus en plus de textes issus des politiques publiques des pays de l'OCDE – souvent soutenus par une littérature académique désormais abondante – encouragent le développement d'un système éducatif inclusif. Nous sommes là en présence de cette dialectique entre globalisation et contextualisation, à la fois du point de vue épistémique, politique, social et pragmatique.

Le tissage se noue à plusieurs échelles (macro-méso-micro), et aussi entre les échelles. Plusieurs systèmes peuvent être désignés comme faisant partie des réseaux qui permettent de décrire cette réalité complexe : le système éducatif, les systèmes d'enseignement, les systèmes didactiques, les systèmes d'aide, comme nous pouvons le voir dans les chapitres de cet ouvrage. La complexité n'est pas seulement celle des systèmes, mais elle est aussi celle des actions et de l'agentivité des acteurs (anciens et nouveaux), des institutions et de tout un ensemble de structures ou dispositifs censés créer des conditions pour la mise en œuvre d'une « ambition inclusive » : « L'éducation inclusive ambitionne une société soucieuse du respect de ses membres et de la dignité humaine qui fait maîtriser par tous les élèves les compétences et la culture nécessaires pour être acteurs de leur devenir, transformer leurs relations avec autrui et participer activement à la constitution même de cette société » (Ebersold *et al.* 2016, p. 13).

Cela dit, et comme le montrent de nombreux travaux, notamment ceux de cet ouvrage, le positionnement systémique est nécessaire pour montrer la complexité de ce que l'on ambitionne : mentionnons notamment le décalage qui peut exister entre les prescriptions et les textes, d'une part, les moyens attribués et les réalités de ces systèmes d'autre part, telles que nous pouvons les observer par les pratiques, les interactions entre les acteurs et les institutions qui les portent. Différents systèmes sont en effet en relation, et la question de leur articulation est posée : il peut s'agir du système éducatif où coexistent des conceptions contradictoires sur l'éducation inclusive ; il peut s'agir aussi de plusieurs systèmes didactiques (avec ou sans AESH) ; ou encore

des systèmes d'accompagnement (personnes-ressources ou aide à la classe ; recherches participatives ou collaboratives). La diversité des acteurs participant à ces systèmes est aussi un élément fortement travaillé dans cet ouvrage : élèves, enseignants, AESH, AESH-référents, aide à la classe, parents, chercheurs. Certains sont anciens et d'autres sont nouveaux, ou en tout cas de nouvelles missions d'aide et d'accompagnement ont émergé (AESH, AESH-référents, personnes-ressources). Les contradictions prévues par le principe dialogique (Morin 1998), peuvent dans certains cas permettre l'émergence d'un tiers, d'un « entre-deux » (Sibony 1991) qui peut être ou non favorable à la participation citoyenne de tous les sujets. La complexité est aussi pragmatique et pas seulement épistémologique, les facteurs de changements pouvant induire des effets non voulus, effets qui peuvent aussi produire d'autres changements, dans une boucle rétroactive et récursive de production mutuelle d'institution et d'acteurs assurant des missions pour lesquelles les prescriptions sont floues ou manquantes.

Ces constats nous ont donné envie d'aborder, dans le cadre du XI^e colloque international de l'OPHRIS (Observatoire des pratiques sur le handicap : recherche et intervention scolaire), la thématique vivante des « tensions entre institutions et acteurs dans l'éducation inclusive » que nous avons sous-titrée : « Quels changements ? Quelles résistances ? ». Nous avons questionné dans le cadre d'une approche complexe et systémique en quoi les institutions et les acteurs favorisent ou non les changements, qu'ils soient d'ordre conceptuel, organisationnel, formatif, ou au niveau des pratiques. En quoi ces changements sont-ils susceptibles de faire innovation pour valoriser une éducation inclusive ou, au contraire, en quoi les institutions, les acteurs et leurs pratiques vont-ils faire obstacle à ces changements en raison de leur propre histoire ?

Cet ouvrage, issu d'un ensemble de communications de ce colloque, est organisé en deux parties. Du chapitre 1 au chapitre 8, on examine des changements qui prennent leur origine dans une logique allant des institutions vers les acteurs. Les contributions permettent d'interroger la place des nouveaux acteurs, ou des nouvelles missions des acteurs, des outils créés, des dispositifs institués par les politiques inclusives de chaque État, tous éléments qui, dans un rapport d'assujettissement, sont susceptibles de générer des effets transformateurs, ou au contraire, de freiner une éducation inclusive. Du chapitre 9 au chapitre 15, on s'intéresse à un changement de dynamique institutionnelle qui prend son origine dans les pratiques et initiatives des acteurs en perpétuel mouvement, et à la croisée d'intérêts juxtaposés. L'objet est d'interroger les relations, le travail entre les acteurs, les situations, les dispositifs internes et externes aux établissements scolaires (parents, secteur médico-social, périscolaire, etc.) et leur inter-pénétration comme source d'un changement possible jusqu'à l'institutionnalisation de nouvelles normes.

Dans l'ensemble de l'ouvrage, on analyse aussi les résistances institutionnelles ou personnelles aux changements, et on étudie les obstacles qui peuvent apparaître comme conséquence collatérale, sans qu'ils soient prévus. Les changements peuvent mener à des « exclusions » malgré les inclusions. Sous des visées d'égalité ou d'équité, les pratiques utilisées ou les dispositifs mis en place ne produisent-ils pas, par ailleurs, des formes d'enfermement qui brouillent la lecture des faits et laissent place à de nombreuses zones d'ombre ? Cette tension réelle traverse une école qui peine encore à être au service du développement humain dans une dimension éthique fondamentale.

François Gremion et Lise Gremion (chapitre 1) montrent le principe dialogique existant dans le système éducatif en Suisse romande par la co-existence de deux paradigmes de l'accueil de tous les élèves, celui de l'intégration et celui de l'inclusion, associés à deux concepts présents dans les prescriptions : l'égalité et l'équité. Ces deux concepts renvoient à deux conceptions différentes de la justice : la justice redistributive (Rawls) et l'éthique du *care* (Gilligan). La tension entre ces deux principes contradictoires est bien celle « entre la nécessité d'assurer une égalité de traitement pour tous et une adaptation aux besoins spécifiques de chacun ». Face aux contraintes institutionnelles, les enseignants sont confrontés à plusieurs dilemmes ou risques auxquels ils répondent en fonction de leur positionnement éthique et professionnel : la mutualisation (ou son absence) lorsque les mesures pour un élève diagnostiqué à besoins éducatifs particuliers peuvent ou non être mutualisées pour d'autres qui n'ont pas été l'objet d'un signalement officiel ; l'essentialisation des difficultés des élèves et le danger de la stigmatisation ; une évaluation identique pour tous ou tenant compte des progrès de chacun ; l'homogénéisation en tant qu'illusion masquant les différences individuelles et faisant perdurer les inégalités.

Cette complexité est présente aussi dans les systèmes éducatifs d'autres pays. Patrick Bourdon et Cécile Lacôte-Coquereau (chapitre 2) dans une réflexion théorique analysent les biais du paradigme de l'inclusion en France qui, malgré les évolutions du taux de scolarisation des élèves en situation de handicap, laisse encore ceux-ci face à des difficultés récurrentes pour participer à la vie de la cité, et s'insérer dans l'école et dans la société. Ils se retrouvent dans une situation de liminalité, ni totalement dedans ni totalement dehors. Les paradoxes des discours institutionnels et des pratiques amènent ces auteurs à proposer de sortir de l'« illusion de l'inclusion » pour s'intéresser à la participation effective de chaque personne en tant que citoyen, sujet de droits et de devoirs. Un nouveau paradigme pourrait alors se mettre en place, celui de la « reconnaissance sociale d'émancipation du sujet-participant » : « Penser une école de la participation effective, c'est avant tout construire une société offerte à la singularité féconde (Gardou 2005). C'est reconnaître le sujet-participant [et non seulement l'individu-inclus], quelles que soient ses fragilités, dans quatre dimensions : physique, sociale, cognitive et symbolique vers l'émancipation. »

Les tensions entre les finalités déclarées des politiques éducatives et les pratiques effectives au quotidien sont visibles à plusieurs niveaux. Marie Toullec et Géraldine Suau (chapitre 3) s'intéressent aux aides humaines auprès des élèves en situation de handicap. Elles analysent le rôle de l'institution scolaire dans la définition des fonctions de ces aides. La complexité des tâches des AESH (accompagnant de l'élève en situation de handicap) n'est pas toujours reconnue institutionnellement alors que les prescriptions les définissent faiblement. En outre, cette fonction est dévalorisée bien qu'il puisse y avoir des risques de délégation des responsabilités relativement à l'élève de la part des enseignants. Cette fonction apparaît comme importante sans être reconnue socialement et institutionnellement (les AESH ne sont pas assez formés), mais le rôle de l'AESH n'est pas toujours favorable au développement de l'autonomie des élèves en situation de handicap. Pour aider les AESH à assurer leurs missions, l'institution a prévu une nouvelle fonction, celle des AESH-référents. Ce chapitre montre que les AESH-référents affrontent les mêmes types de difficultés que les AESH, en particulier un manque de reconnaissance et de légitimité, et des tâches faiblement définies par l'institution. Nous sommes bien en présence d'une « tension entre les aspirations sociales pour un accompagnement éducatif inclusif et des formes structurelles limitées pour organiser la mise en œuvre de cet idéal ». Le travail de ces deux chercheuses montre le manque de ressources, le bricolage, le risque d'épuisement et l'isolement où se trouvent les acteurs, et l'importance des recherches participatives pour redonner du sens à leurs actions. Le « sujet-participant » n'est pas ici la personne en situation de handicap, mais bien, à un autre niveau, les aides humaines compensatrices.

La complexité des différents systèmes en présence est aussi mise en évidence par Véronique Ferré (chapitre 4) qui s'est intéressée à une nouvelle mission des enseignants spécialisés, celle de personne-ressource. Les personnes-ressources doivent faire face aux injonctions paradoxales, à la faiblesse de la définition de leurs tâches et missions, tout en devant trouver des ressources pour résoudre collectivement les nouveaux problèmes auxquels elles sont confrontées. Là encore, les prescriptions sont incomplètes ou limitées, et les exigences sont parfois contradictoires. La personne-ressource apparaît comme une position intermédiaire, un « entre-deux » (Sibony 1991), un enseignant leader de l'inclusion. Son identité reste à construire, oscillant entre l'apprentissage sur le tas et l'accompagnement en formation, et se plaçant dans le faire-faire ou le non-faire plutôt que dans le faire. L'étude de cas montre l'importance de la posture réflexive et du collectif, en particulier de la participation à des communautés de pratique, ce qui rejoint les résultats d'autres travaux, comme ceux sur les AESH-référents.

L'inclusivité, lorsqu'elle vise la réussite des élèves, implique la collaboration au sein d'équipes pluricatégorielles et pluridisciplinaires. C'est bien la position d'Emmanuelle

Doré et Suzanne Guillemette (chapitre 5) pour qui l'entente entre les différentes institutions ne suffit pas : il est nécessaire en effet d'agir ensemble dans un cadre de normes et de valeurs, de rôles qui puissent être négociés et partagés. La co-construction de cette vision partagée et de la concrétisation du principe d'inclusion interroge les démarches pratiques et transformatives des acteurs impliqués. Le travail sur les métaphores semble un outil intéressant pour explorer cette co-construction et la négociation du sens de ce que l'on fait dans une équipe collaborative où les acteurs viennent d'horizons différents. Par exemple, la métaphore de la parade met en évidence l'importance des différentes étapes de l'inclusion en tant que processus tandis que la métaphore de la forêt met plutôt l'accent sur les services de soutien, les relations entre les différents éléments et l'expertise dans le domaine de l'adaptation scolaire. Pour ces autrices, « l'actualisation d'un leadership transformatif au sein d'équipes inter passerait par la détermination d'une posture exigeant l'appréciation du chemin parcouru à travers les discussions et les renégociations fréquentes », et la métaphore est utilisée pour explorer ces phénomènes complexes et ne pas s'enfermer dans des cadres théoriques particuliers.

Les conditions de travail difficiles et la complexité des situations d'inclusion scolaire sont soulignées par des enseignants qui doivent faire face à des élèves multiples et diversifiés. C'est bien ce qu'observent Manon Beaudoin, Nancy Granger et Denis Savard (chapitre 6) dans le cadre d'un projet pilote d'aide à la classe qui vise à aider le travail en classe et la collaboration interprofessionnelle. Ils considèrent quatre niveaux de collaboration (établissement d'une relation ; partage de valeurs ; engagement actif ; collaboration) qui se développent à partir de huit piliers – le respect mutuel, la confiance, la communication, l'adhésion aux objectifs partagés, la compréhension commune, la responsabilité partagée, la participation active et la prise de décision partagée. La collaboration interprofessionnelle a été vécue par les participants comme très positive et enrichissante sans être chronophage. Les auteurs concluent que ce projet d'aide à la classe, et sa dimension collaborative, ont été très appréciés par le soutien apporté et par le « maintien d'un climat de classe plus propice aux apprentissages ». Cela constitue certainement un levier pour la réussite des élèves.

Si des initiatives institutionnelles peuvent être vécues positivement par les acteurs, telles que l'aide à la classe dans une démarche collaborative s'appuyant sur un certain nombre de principes, ce n'est pas toujours le cas comme le montrent Jean-Michel Perez et Laurent Muller (chapitre 7). Les écarts entre les exigences normatives institutionnelles et les réalités quotidiennes créent des tensions qui sont vécues par les sujets comme des microviolences. Comme le disent les auteurs, il existe « un paradoxe structurel et organisationnel entre les principes affichés par les politiques éducatives et les dynamiques effectives qui traversent les relations interpersonnelles au sein du système scolaire ». Ils présentent alors trois logiques des microviolences : la logique instituante

et la responsabilité collective ; la logique du sujet institué et la responsabilité individuelle ; puis la logique biopolitique et la responsabilité des politiques. Selon ces auteurs, ces microviolences ne se limitent pas à certains contextes particuliers, mais peuvent aussi affecter l'ensemble des acteurs du système éducatif, ce qui montre leur dimension structurelle.

Un exemple des contraintes structurelles du système éducatif est celui de l'évaluation qui pose un dilemme aux enseignants de différents systèmes éducatifs. Géraldine Suau et Saïd Ait-Hammou Taleb (chapitre 8) montrent que l'évaluation est un défi pour les enseignants puisqu'ils sont confrontés à l'écart entre les exigences inclusives et les contraintes évaluatives d'un système structurel fondé encore sur la sélection. Ils montrent que les enseignants différencient plus les pratiques d'enseignement que les pratiques évaluatives, celles-ci ne s'inscrivant pas forcément dans une dimension formative. Les discours des enseignants sur l'évaluation portent plus sur les contraintes institutionnelles, les attentes parentales et la logique de contrôle institutionnel qui les empêchent de penser l'évaluation dans une logique d'accompagnement. Ils témoignent d'un « déficit praxéologique face à la complexité des besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers ». Pour pallier ces difficultés, le développement de dispositifs d'accompagnement réflexif apparaît comme une possibilité d'action et de transformation des pratiques évaluatives.

Plusieurs chapitres montrent les initiatives des acteurs tantôt face à des changements qui peuvent être induits par l'institution, par exemple les unités d'enseignement externalisé, tantôt pour mettre en œuvre par eux-mêmes des changements tels que les dispositifs préventifs. Il s'agit de faire face à la complexité de la réalité (en particulier, la diversité des besoins des élèves, le manque de ressources ou d'accompagnement), en se donnant un pouvoir d'agir dans des institutions qui ne sont pas toujours à même de préciser les attentes en termes de praxéologies professionnelles ou de ressources nécessaires à l'accomplissement de l'ambition inclusive. Des obstacles et des résistances peuvent aussi apparaître en raison de l'isolement ou des exigences d'un système qui demande de répondre au mieux aux besoins des élèves sans donner les moyens pour le faire.

L'unité d'enseignement externalisée (UEE) est l'un des dispositifs mis en place pour favoriser l'inclusion scolaire en France. Frédéric Dupré et Virginie Houle (chapitre 9) se sont demandé si ce dispositif considéré comme inclusif facilite l'accessibilité didactique en observant une UEE destinée à des élèves aveugles et malvoyants. En utilisant une approche systémique, ils montrent un certain nombre de phénomènes, tels que l'effet de cécité didactique, le morcellement et la simplification des tâches, le ralentissement du temps didactique ou l'individualisation de l'enseignement. Celle-ci est source de complexité pour l'enseignante, et plusieurs obstacles rendent l'étude des savoirs peu

accessible, en particulier ceux en relation avec le milieu matériel, l'absence d'institutionnalisation ou l'absence d'interactions avec les pairs. En outre, l'enseignante confie des tâches d'enseignement à l'AESH, ce qui n'est pas dans ses missions. Ces chercheurs concluent qu'« il ne suffit pas de déplacer le lieu de scolarisation vers l'école ordinaire pour générer des pratiques d'enseignement plus inclusives, c'est-à-dire des pratiques qui favorisent l'accès à l'étude des savoirs ». Une démarche collaborative avec les enseignants leur semble importante pour un changement de posture et de pratiques des enseignants.

Les recherches de Magalie Louge Duprat (chapitre 10) montrent certaines conditions favorables pour des pratiques inclusives dans une UEE destinée à des élèves reconnus institutionnellement comme ayant des troubles du spectre autistique. Pour favoriser le développement de compétences psychosociales chez ces élèves, la chercheuse a mis en place un dispositif innovant autour de l'usage de robots avec des binômes d'élèves (autistes/non autistes) en suscitant une démarche collaborative entre élèves. En effet, le robot Blue-bot est une ressource qui fonctionne comme un outil médiateur pour que les élèves puissent collaborer entre eux afin de le programmer. Plusieurs types d'usages ont pu favoriser l'opérationnalité didactique de cette ressource : usage avec l'aide de l'enseignante (compensation) ; usage visant l'accessibilité individuelle sans aide de l'enseignante ; usage visant l'accessibilité universelle. Étant donné les résultats obtenus, ce type de démarche est en train d'être reproduit dans un autre contexte. En effet, « cette UEE peut être un levier pour l'éducation inclusive, à condition qu'elle soit considérée comme un dispositif d'accompagnement à la scolarisation et que les enseignants mettent en œuvre un environnement capacitant, permettant de développer des compétences chez tous les élèves ».

La question du manque de ressources qui puissent aider les élèves et enseignants est aussi abordée par Teresa Assude, Karine Millon-Fauré, Pascal Sabaté, Jeannette Tambone et Sylviane Feuilladiou (chapitre 11) dans le cadre d'un autre dispositif français dit inclusif, l'Unité localisée d'inclusion scolaire (Ulis). L'Ulis étudiée est destinée à des élèves sourds qui suivent un parcours bilingue LSF (langue des signes française) et français écrit. Le constat du manque de ressources en LSF pour l'enseignement des mathématiques a amené à la co-conception de capsules vidéo utilisant des registres sémiotiques multimodaux : LSF, français écrit, images, animations, graphismes. Trois usages ont été repérés à propos des capsules sur la médiatrice d'un segment : à la maison en autonomie ; en classe pour montrer la définition et des techniques de construction de la médiatrice ; en classe pour développer des gestes d'étude. Ces usages à la maison et en classe participent à l'accessibilité didactique et scolaire des élèves sourds, mais ils sont aussi une aide aux apprentissages et à l'étude des mathématiques pour tous les élèves. Ainsi, d'un outil conçu en tant que moyen de

compensation pour les élèves sourds, la capsule vidéo devient dans les usages un outil d'accessibilité universelle pour tous les élèves.

L'accessibilité didactique et la robustesse d'une situation d'enseignement sont au cœur du travail de Marilyn Dupuis Brouillette, Laurent Theis et Karine Millon-Fauré (chapitre 12) qui s'intéresse aux situations facilitant l'activité mathématique lorsque l'activité langagière verbale des élèves est limitée. À travers une recherche collaborative entre la chercheuse et l'enseignante, il s'agit de changer les pratiques par le biais de la co-conception et de la co-analyse de situations d'enseignement robustes (du point de vue des savoirs) pour rendre les savoirs mathématiques accessibles aux élèves. Outre la recherche collaborative, l'évolution et le changement des pratiques de l'enseignante, qui s'est rapprochée de la culture et des outils de la recherche, ont été permis par plusieurs facteurs : l'analyse *a priori*, le choix des variables didactiques, l'instauration d'un milieu qui permet la validation en rendant ainsi l'élève autonome par rapport à l'enseignante. L'organisation d'un milieu didactique adaptable et valide a été une condition d'accessibilité didactique.

Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté sont souvent des remédiations après que les difficultés se sont déjà installées. Karine Millon-Fauré, Laurent Theis, Jeanne Koudogbo, Jeannette Tambone, Marie-Pier Morin, Teresa Assude, Claire Guille-Biel Winder, Patricia Marchand (chapitre 13) mènent depuis plus de 10 ans des travaux sur des dispositifs d'aide préventifs dans le cadre d'une approche systémique en termes de systèmes didactiques principaux (SDP) et auxiliaires (SDA). Il s'agit de proposer aux élèves en amont d'une séance de classe (SDP) un temps de travail en relation avec le problème mathématique qui va être proposé en classe, sans le résoudre (SDA-pré). Puis, après la séance (ou les séances) en classe, de proposer un autre moment où on revient sur ce qui a été fait (SDApost). Le dispositif d'aide préventif assure plusieurs fonctions différentes selon le moment (aval ou amont) où cela se passe : des fonctions mesogénétiques, chronogénétiques, topogénétiques, ou de mémorisation ou réinstitutionnalisation. Les auteurs montrent qu'« en cherchant à resynchroniser tous les élèves de la classe, ce dispositif vise à renforcer l'accessibilité didactique pour tous et œuvre à la mise en place d'une école qui se veut réellement inclusive ».

La dimension préventive émane aussi des pratiques des acteurs qui veulent transformer les situations d'échec scolaire d'enfants de milieu social défavorisé en s'intéressant à ce qui se passe hors de l'école. Julie Myre-Bisaillon, Sandy Nadeau, Julia San Martin et Charlotte Tremblay-Lemieux (chapitre 14) se placent dans les courants des travaux sur la littératie familiale et l'engagement parental en milieu défavorisé rural. Le développement langagier des enfants est amélioré par les expériences de lecture préscolaires qui les préparent à l'école. Or l'engagement des parents pour favoriser ces expériences n'est pas toujours acquis. Ainsi, des ateliers de lecture partagée entre

adultes sont proposés pour développer l'engagement parental dans la lecture auprès de leurs enfants, pouvant permettre par ricochet le développement des compétences langagières des enfants de ce milieu défavorisé. Les chercheuses montrent qu'« en les accompagnant pour la mise en place de ce modèle de lecture partagée, on agit sur leur sentiment de compétence, sur leur rôle parental et on crée les conditions pour qu'ils prennent du temps avec leur enfant ». Une amélioration des compétences langagières des enfants de ces territoires a été observée ainsi qu'un plus grand engagement parental dans les pratiques de littérature.

Ces initiatives des acteurs, en particulier des chercheurs et des parents, montrent qu'il est possible de développer le pouvoir d'agir des uns et des autres pour la réussite des enfants. Il en est de même lorsqu'il s'agit de la formation professionnelle auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle. Marie-Hélène Jacques (chapitre 15) a mis en place un projet innovant de formation professionnelle dans une Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'un lycée professionnel. Ce dispositif innovant vise à faire une transition entre le monde de la formation et le monde du travail, et à développer la réflexivité professionnelle des participants. La chercheuse montre que ces jeunes adultes, reconnus comme ayant des troubles des fonctions cognitives, ont développé des compétences de réflexivité professionnelle nécessaires à l'exercice d'un métier malgré les idées reçues sur leur incapacité à pouvoir assumer un emploi qui implique autre chose que des tâches répétitives. Mais les résistances sont encore bien là, et la plupart de ces jeunes n'arrivent pas à trouver un emploi même lorsque le stage s'est très bien passé. Et comme le dit la chercheuse : « Franchir le seuil de l'insertion professionnelle supposerait de leur laisser du temps pour s'approprier les environnements de travail et pour stabiliser leurs pratiques et surtout, de les y accompagner ; ce que de trop nombreux employeurs considèrent comme un "coût" et trop rarement comme un investissement. » Ils se trouvent ainsi exclus d'une société qui pourtant prône toutes sortes d'inclusion.

La question du handicap en tant que phénomène complexe est travaillée depuis longtemps par Fougeyrollas (2010) qui développe un modèle écosystémique pour l'aborder conceptuellement : le modèle MDH-PPH (modèle de développement humain et du processus de production du handicap). Ce modèle propose une compréhension du handicap à partir des interactions entre trois domaines : les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie. Ce modèle est une référence non seulement dans la sphère politique, mais aussi pour penser les plans d'actions, au Québec, mais aussi internationalement dans le cadre du RIPPH (Réseau international du processus de production du handicap).

Une dimension essentielle des changements, qu'ils viennent des institutions ou des initiatives des acteurs, est celle du temps long nécessaire pour que les transformations sociales et culturelles puissent être visibles et stabilisées. Cela fait trente ans que la

déclaration de Salamanque prône en faveur de l'éducation pour tous, mais nous sommes encore loin d'atteindre le but : les processus de production du handicap ne sont pas linéaires et rapides, et « l'idéal inclusif » est encore à co-produire en prenant en compte la variété et la diversité des facteurs impliqués, les interactions entre les acteurs et les institutions, et la prise en compte de l'humain avec un grand H. Cet ouvrage est une contribution à la compréhension du processus d'inclusivité, aux obstacles, aux conditions et contraintes qui pèsent sur les institutions et les acteurs pour le développement de ce processus, de cette « ambition inclusive ».

Bibliographie

- Assude, T. (2019). Éducation inclusive et éducation numérique : quelles convergences ? Une étude de cas avec les tablettes numériques. *La Nouvelle Revue – Éducation et société inclusives*, 87, 11–29.
- Ebersold, S., Plaisance, É., Zander, C. (2016). École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Rapport scientifique, Conférence de comparaisons internationales, Cnesco, Paris.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval, Laval.
- Gardou, C. (2005). Y a-t-il de l'universel dans ce tellement singulier?. *Reliance*, 15(1), 10–15.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Éditions Érès, Toulouse.
- Morin, E. (1995). *La Méthode 4 : les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Le Seuil, Paris.
- Morin, E. (1998). Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université. Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires, 12.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Repenser la pensée*. Le Seuil, Paris.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Le Seuil, Paris.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux. L'origine en partage*. Le Seuil, Paris.
- UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Rapport, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2014). L'éducation inclusive : une formation à inventer. Rapport, UNESCO, Paris.