

Rola **Koubeissy**
Université de Montréal (Canada)

Mélissa **Bissonnette**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Gabrielle **Montesano**
Université de Montréal (Canada)

L'éducation inclusive à l'échelle internationale : quels leviers pour une mise en œuvre contextualisée ?

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2026.a369>

CHRONIQUE • Point de vue international

Depuis la *Déclaration de Salamanque* (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994), l'éducation inclusive (EI) vise la construction d'environnements d'apprentissage accueillants pour toutes les formes de diversité et dépasse désormais la simple prise en compte des élèves ayant des besoins particuliers. Or, la mise en œuvre de cette vision demeure difficile, entre autres, en raison des interprétations qui fluctuent d'un système à l'autre (Ainscow, 2020) et des écarts persistants entre les cadres normatifs et les pratiques quotidiennes. À cela s'ajoute la capacité même des systèmes éducatifs à se doter de stratégies et de plans d'action pour promouvoir l'EI, un enjeu majeur qui varie d'un système à l'autre, selon les orientations politiques qui sous-tendent ces stratégies.

C'est notamment à partir des réflexions issues des cinq midis-conférences du Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), organisés par le *Pôle de recherche sur l'EI et ses enjeux en milieu scolaire* en 2024-2025, que ces tensions apparaissent avec acuité. Ces rencontres mettent en évidence à la fois la nécessité de disposer de lignes directrices pour guider l'action éducative et l'importance incontournable de leur contextualisation selon les milieux, les réalités locales et les populations desservies. Dans cette perspective, cette chronique propose des pistes de réflexion, issues de ces midis-conférences, permettant de mieux comprendre les leviers pour assurer la mise en œuvre contextualisée et cohérente de l'EI.

Des leviers pour la mise en œuvre contextualisée des ÉI

S'il existe des documents supranationaux qui orientent la mise en œuvre de l'EI, ce sont toutefois les définitions explicatives, plus ancrées dans des contextes spécifiques, qui en enrichissent sa conception en précisant les conditions favorisant sa concrétisation. En ce sens, les personnes chercheuses invitées ont mis en lumière plusieurs initiatives menées dans divers contextes éducatifs à l'international, lesquelles ont agi comme de véritables leviers pour la mise en œuvre de l'EI.

Par exemple, en Espagne, Morey López (2025) a montré, à partir d'une étude menée dans des écoles, que la durabilité de l'EI repose sur des projets éducatifs explicites, fondés sur des valeurs de participation, d'équité et de dialogue interculturel. Ces projets permettent de surmonter les obstacles contextuels et ne devraient pas être envisagés comme une surcharge, mais plutôt comme un repère pour structurer l'organisation des établissements éducatifs souhaitant tendre vers l'EI. Ses recherches suggèrent également qu'une école inclusive doit s'inscrire dans une approche interculturelle. Cette école n'est donc possible que si l'articulation entre les politiques éducatives, les réalités migratoires et les projets de langue est clairement établie, et si les pratiques tiennent compte des contextes linguistiques et socioculturels dans lesquels elles s'inscrivent. En France, Issaïeva (2025) a constaté depuis 2013 un glissement des politiques d'intention vers une manifestation plus fine de la production de pratiques d'EI. D'après elle, l'école inclusive repose sur une articulation didactique-pédagogique-collaborative (avec les parents notamment), et l'élève est un acteur dont les savoirs scolaires, les savoir-faire et les savoir-être doivent s'adapter aux caractéristiques des élèves, aux dynamiques des familles, aux ressources de l'école, etc. Du côté de la Suisse, Jacobs (2025) a proposé le développement des compétences psychosociales comme levier pour la mise en œuvre de l'EI. En effet, selon elle, celles-ci favorisent la cohésion sociale et contribuent à réduire les inégalités. Dans l'un de ses projets, elle suggère de les travailler au moyen d'ateliers dans les classes de primaire, en trois temps (accueil, création, réflexivité), particulièrement lors de transitions scolaires sensibles (p. ex., la transition entre la primaire et le secondaire, voire la 6^e et la 7^e année scolaire).

Pour sa part, Ainscow (2024) a souligné que l'EI dépend d'abord d'une volonté collective au sein des écoles qui autorisent l'expérimentation, encouragent la formation continue et créent des réseaux d'entraide. Ces conditions varient toutefois d'un contexte à l'autre, selon les ressources mises en place et les plans d'action mobilisés. Il a documenté, dans des contextes aussi contrastés que le Ghana, le Laos ou la Chine, des pratiques d'enseignement ingénieuses mises en œuvre dans des conditions parfois plus difficiles (par exemple dans des classes très nombreuses) en mobilisant l'apprentissage coopératif et les ressources humaines disponibles, y compris celles des élèves. Selon lui, l'EI progresse lorsque les pratiques déjà « efficaces » sont repérées, que leur circulation entre les écoles est facilitée et que les obstacles contextuels, qui relèvent du curriculum, de l'évaluation ou de l'organisation, sont surmontés. Akkari (2024), quant à lui, a soutenu que certaines valeurs fondamentales et certains

domaines de compétences de l'enseignement inclusif seraient également des leviers : accompagner toutes les personnes apprenantes, travailler avec les autres, valoriser la diversité des élèves et favoriser la formation professionnelle continue.

Bref, bien que les leviers présentés émergent de contextes distincts et que plusieurs d'entre eux se rejoignent, des obstacles persistent, laissant ainsi entrevoir la nécessité de mener des interventions plus situées et adaptées aux réalités propres à chaque milieu. Akkari (2024), par exemple, a mis de l'avant le fait que, dans certains pays du Sud global, l'ÉI est compromise par divers éléments contextuels : les classes surchargées, l'absentéisme, le manque de matériel, une langue d'enseignement éloignée des langues premières des élèves, les risques d'exclusion associés à certaines caractéristiques telles que le handicap, le genre et le statut socioéconomique.

Conclusion

L'ÉI ne relève ainsi pas d'un modèle unique, mais d'une capacité à « faire avec » les conditions politiques, socioculturelles, économiques, systémiques et institutionnelles, tout en mobilisant les ressources locales disponibles. Akkari (2024) invite alors à réfléchir à l'objectif de développement durable numéro 4 (ODD4) de l'UNESCO (2024, p. 4), qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Selon lui, appliqué uniformément, l'ODD4 n'est pas réaliste, car les contextes varient grandement, d'où l'importance d'indicateurs locaux, de priorités réalistes et d'un écosystème minimal (p. ex., espaces accueillants, enseignants formés et reconnus, curricula pertinents et adaptés). Ce qui ressort donc de ces midis-conférences, c'est que l'ÉI semble exiger un changement structurel afin de soutenir les milieux scolaires, mais aussi une volonté politique et des interventions véritablement adaptées aux contextes.

Références

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2024, 1^{er} octobre). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experience* [communication orale]. Midis-conférences du Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante [CRIFPE], Montréal. <https://www.youtube.com/watch?v=Xm7PF8RTywc>
- Akkari, A. (2024, 27 novembre). *Inclusion scolaire dans le Sud global : le long chemin pour atteindre les objectifs du développement durable 2030 pour l'éducation* [communication orale]. Midis-conférences du CRIFPE, Montréal. <https://www.youtube.com/watch?si=PyxM4CdGJ3fObGgU8cv=cXpladtK10I&feature=youtu.be>
- Issaieva, E. (2025, 14 mai). *De la formation des enseignants à la réalité des pratiques « inclusives » en France : quels sont les enjeux pédagogiques et didactiques actuels pour s'aligner aux besoins situés d'apprentissage et de développement ?* [communication orale]. Midis-conférences du CRIFPE, Montréal. https://www.youtube.com/watch?v=kJqu_TcwgdQ
- Jacobs, M. (2025, 22 janvier). *Le nouveau référentiel de l'inclusion scolaire et ses enjeux en termes de développement des compétences psychosociales des élèves* [communication orale]. Midis-conférences du CRIFPE, Montréal. <https://www.youtube.com/watch?v=3yv6ErwcvE>
- Morey Lopez, M. (2025, 12 mars). *Diversité ethnoculturelle et ÉI en Espagne : définition, caractérisation et défis des cultures, des politiques et des pratiques éducatives* [communication orale]. Midis-conférences du CRIFPE, Montréal. <https://www.youtube.com/watch?v=kuDbRZQP3ik>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation [UNESCO]. (2024). *Données principales : transformer l'éducation vers l'ODD4. Rapport d'enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'école*. <https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/06/390204fre.pdf>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Pour citer cet article

- Koubessy, R., Bissonnette, M. et Montesano, G. (2026). L'éducation inclusive à l'échelle internationale : quels leviers pour une mise en œuvre contextualisée ? [Chronique]. *Formation et profession*, 34(1), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2026.a369>