



## **Symposium**

Inclusion et prise en compte de la diversité des élèves dans la formation des enseignants

### **Responsable**

Daniel Niclot, URCA, France

**Développement durable**

## **Colloque virtuel proposé par le réseau d'universités d'Amérique latine et de France PREFALC- EURALEDOC<sup>1</sup>**

### **Inclusion et prise en compte de la diversité des élèves dans la formation des enseignants**

Dans tous les pays du monde, la prise en compte de la diversité, des particularités ou des besoins des élèves du primaire et du secondaire est une priorité centrale qui se concrétise notamment par les politiques d'inclusion. Ces politiques sont le résultat des luttes des parents et des secteurs sociaux qui comprennent que le développement durable passe par l'équité éducative, l'égalisation croissante des positions sociales et la lutte contre toutes les formes de discrimination. Elle est promue par des organisations internationales mondiales et régionales au nom des valeurs universelles constitutives des sociétés démocratiques. L'accueil de la diversité dans les écoles et la prise en compte des besoins éducatifs particuliers est devenu un projet de société qui n'est plus uniquement celui de l'école ou de l'éducation comme l'explique Bernstein (1998).

Aussi, l'obligation d'assurer la scolarisation dans des classes ordinaires proches de leur domicile d'élèves en situation de handicap, vulnérables économiquement ou socialement s'est imposée partout dans le monde dans le cadre de politiques d'inclusion. Celles-ci sont centrées sur une idée principale résumée par cette formule « c'est à l'école de s'adapter et non à l'enfant » (Beaucher 2012, p.8).

---

<sup>1</sup> Le réseau EURALEDOC regroupe l'Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) et l'Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) d'Argentine, l'Institut de Perfectionnement et d'Études Supérieures (IPES, CFE-Uruguay), l'Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Colombie), la Fundación universitaria Los Libertadores (Colombie), le Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE, Colombie), l'Université de Lorraine et l'Université de Reims Champagne-Ardenne (France). Ce réseau a organisé cinq colloques sur l'inclusion depuis 2014. Il a en outre publié quatre ouvrages collectifs sur l'inclusion dont le dernier en date paru en 2021 a pour titre *Agir pour les réussites scolaires (Editions Champ social)*.

Dans ce contexte, l'objectif de cet atelier est précisément de s'interroger, selon une perspective internationale, sur la manière dont la formation des enseignants les prépare à relever un défi, celui de transformer l'école en assurant l'épanouissement de tous les élèves dans leurs apprentissages, quelles que soient leurs difficultés et leurs spécificités.

Pour fournir des éléments de réponse à cette question, plusieurs types de données peuvent être analysés :

-des curricula de master et de licence destinés à la formation initiale de futurs enseignants

-des stages pratiques réalisés au cours de la formation initiale ou professionnelle des futurs enseignants.

-des programmes de formation continue d'enseignants en activité

L'objectif des analyses est de mettre en évidence l'importance, la nature et les contenus des enseignements ou des stages qui ont pour objectif de favoriser l'inclusion des élèves. Comme le concept d'inclusion est l'objet de multiples définitions qui dépendent des périodes, des auteurs et du contexte, les communications pourront se référer à une ou plusieurs de ces quatre grandes approches définies par Griful-Freixenet *et al.* (2020).

“ the human rights-based perspective (from 1948 onwards); a response to children with special needs (from 1990 onwards); a response to marginalized groups (from 2000 onwards); and transforming education systems: to reach all students - and not vice versa - (from 2005 onwards)”

Certains enseignements destinés à former les enseignants se réfèrent explicitement à l'inclusion. Ils peuvent être orientés, par exemple, vers l'acquisition de savoirs de nature théorique ou de compétences visant à former la mise en oeuvre de la conception universelle des apprentissages ou des approches interculturelles. D'autres formations n'emploient pas le mot inclusion mais s'y réfèrent de manière implicite dans la mesure où elles visent à connaître, ou à employer des méthodes pédagogiques qui permettent de lutter contre l'échec scolaire, le décrochage et d'assurer les apprentissages de tous les élèves y compris en situation de handicap. Des expressions comme différenciation pédagogique, diversité des élèves, individualisation des apprentissages, prise en compte

de la diversité, lutte contre les inégalités ou les discriminations qui figurent dans les curricula sont contributives des politiques d'inclusion.

Diverses méthodologies, adaptées aux types de formation étudiés, peuvent être employées.

- Pour les curricula il s'agit par exemple d'étudier l'importance, le poids relatif des enseignements concernant directement ou indirectement l'inclusion tant sur le plan de la mise en oeuvre pédagogique que sur les apports théoriques. Les méthodologies d'analyses lexicales et de contenu peuvent être mobilisées

- Pour les stages pratiques des observations menées selon diverses méthodologies, des entretiens individuels ou de groupe peuvent permettre de caractériser ou de mesurer les effets de la formation.

- La formation continue peut être étudiée à partir de l'analyse de programmes de formation selon les mêmes méthodologies, mais aussi par des entretiens de nature diverses avec les enseignants en formation ou les formateurs.

Si les communications concernent des exemples nationaux, l'un des intérêts de l'atelier sera de mettre en lien les différentes approches dans une perspective internationale dans la continuité des travaux menés par Moliner Garcia *et al* (2019).

## **Bibliographie**

Griful-Freixenet, J. Struyven, K. Vantieghem, W. & Gheysens, E. (2020) Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review* 29 (2020) 100306  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>

Bernstein, B. (1998). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research and critique*. London: Rowman & Littlefield.

Beaucher, H. (2012). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*. CIEP. <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/dossierdoc/docs/synthese-documentaire-scolarisation-eleves-situation-handicap-en-europe.pdf>

Moliner García, O. Yazzo Zambrano, M.A., Niclot, D & Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *REDIE Revista electrónica de investigación*, 21-2019 e20. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>

## **Coloquio virtual propuesto por la red de universidades de América Latina y de Francia PREFALC - EURALEDOC<sup>2</sup>**

### **Inclusión y atención a la diversidad de los alumnos en la formación del profesorado**

En todos los países del mundo, tener en cuenta la diversidad, las particularidades o las necesidades de los alumnos de primaria y secundaria es una prioridad central que se refleja en las políticas de inclusión. Estas políticas son el resultado de las luchas de los padres y de sectores sociales que comprenden que el desarrollo sostenible depende de la equidad educativa, la igualdad creciente de posiciones sociales y la lucha contra todo tipo de discriminación. Es promovida por organizaciones internacionales globales y regionales en nombre de los valores universales que conforman las sociedades democráticas (Declaración de Incheon). Acoger la diversidad en la escuela y tener en

---

<sup>22</sup> La red EURALDEDUC agrupa a la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) de Argentina, el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES, CFE-Uruguay), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Colombia), la Fundación Universitaria Los Libertadores (Colombia), el Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE, Colombia), La Universidad de Lorraine y la Universidad de Reims Champagne-Ardenne (Francia). Esta red ha organizado cinco coloquios sobre la inclusión desde 2014. También ha publicado tres obras colectivas sobre la inclusión, la última de ellas en 2018 lleva por títulos: *Asegurar el éxito de todos los estudiantes* (Presses universitaires de Reims – Epure). En el desarrollo de estas actividades la red ha contado con financiamiento de Erasmus + y de PREFALC.

cuenta las necesidades educativas especiales se ha convertido en un proyecto de sociedad que ya no es sólo de la escuela o de la educación, como explica Berstein (1998).

Así, la obligación de garantizar la escolarización de los alumnos en situación de discapacidad, económica o socialmente vulnerables en clases ordinarias cercanas a su domicilio se ha impuesto en todo el mundo en el marco de las políticas de inclusión. Se centran en una idea principal que se resume en la fórmula "es la escuela la que debe adaptarse, no el niño" (Beaucher 2012, p.8).

El objetivo de este taller es precisamente cuestionar, desde una perspectiva internacional, cómo la formación de los profesores los prepara para asumir el reto de transformar las escuelas garantizando el éxito académico de todos los alumnos, sean cuales sean sus dificultades y especificidades.

Para dar algunas respuestas a esta pregunta, se pueden analizar varios tipos de datos

- planes en la formación inicial de los futuros profesores
- las prácticas realizadas durante la formación inicial o profesional de los futuros profesores
- programas de formación continua de los docentes en actividad

El objetivo de los análisis es poner de manifiesto la importancia, la naturaleza y el contenido de los cursos o las prácticas que tienen como objetivo promover la inclusión de los alumnos. Dado que el concepto de inclusión está sujeto a múltiples definiciones según el periodo de tiempo, los autores. Dependiendo del contexto, los documentos pueden referirse a uno o más de estos cuatro enfoques generales de Griful-Freixenet et al (2020) “ the human rights-based perspective (from 1948 onwards); a response to children with special needs (from 1990 onwards); a response to marginalized groups (from 2000 onwards); and transforming education systems: to reach all students - and not vice versa - (from 2005 onwards)”

Algunos cursos de formación de profesores se refieren explícitamente a la inclusión. Pueden estar orientados, por ejemplo, a la adquisición de conocimientos de carácter teórico o de competencias destinadas a la formación en la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje o de enfoques interculturales. Otros cursos de formación no utilizan la palabra inclusión, pero se refieren a ella implícitamente en la medida en que pretenden conocer o utilizar métodos de enseñanza que permitan combatir el fracaso y el abandono escolar y garantizar el aprendizaje de todos

los alumnos, incluidos los discapacitados. Expresiones como diferenciación pedagógica, diversidad del alumnado, individualización del aprendizaje, atención a la diversidad o lucha contra las desigualdades o la discriminación que aparecen en los planes de estudio contribuyen a las políticas de inclusión.

Se pueden utilizar varias metodologías, adaptadas al tipo de formación estudiada.

- Por ejemplo, en el caso de los planes de estudio, se trata de estudiar la importancia y el peso relativo de las lecciones relacionadas directa o indirectamente con la inclusión, tanto en términos de aplicación pedagógica como de aportaciones teóricas. Se pueden utilizar metodologías de análisis léxico y de contenido.

- La formación continua puede estudiarse mediante el análisis de los programas de formación según las mismas metodologías, pero también mediante entrevistas de diversa índole con profesores en formación o formadores.

- En el caso de la formación práctica, las observaciones realizadas con diversas metodologías y las entrevistas individuales o de grupo pueden servir para caracterizar o medir los efectos de la formación.

Aunque las ponencias se centrarán en ejemplos nacionales, uno de los intereses del taller será vincular los diferentes enfoques en una perspectiva internacional en la continuidad del trabajo realizado por Moliner García et al (2019).

## **Bibliografía**

Griful-Freixenet, J. Struyven, K. Vantieghem, W. & Gheysens, E. (2020) Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review* 29 (2020) 100306

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>

Bernstein, B. (1998). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research and critique*. London: Rowman & Littlefield.

Beaucher, H. (2012). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*. CIEP. <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/dossierdoc/docs/synthese-documentaire-scolarisation-eleves-situation-handicap-en-europe.pdf>

Moliner García, O. Yazzo Zambrano, M.A., Niclot, D & Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con

discapacidad. *REDIE Revista electrónica de investigación*, 21-2019 e20.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>

## **Contributions / Contribuciones**

### **1 Aportes de la sociología crítica a la reflexividad docente en vistas a la inclusión**

Ana Pereyra

UNIFE- Argentina

[anapereyra770@gmail.com](mailto:anapereyra770@gmail.com)

La presentación apunta a identificar algunos de los posibles aportes de la sociología crítica a la reflexividad en didáctica profesional docente. Entre las diversas situaciones profesionales (Mayen, 2012) que enfrentan los docentes nos concentraremos en las situaciones de enseñanza frente a alumnos, situaciones que -desde la mirada sociológica- han sido caracterizadas como aquellas en las que se ponen en juego los mecanismos inconscientes o *habitus* por los cuales los educadores contribuyen a la reproducción de la desigualdades en la apropiación de los saberes escolares por parte de grupos de alumnos social y culturalmente diversos o en situación de inclusión. (Bourdieu & Passeron, 1981; Bourdieu, 2007; Lahire, 2004 y 2005)

El pasaje desde a una mirada sociológica macrosocial hacia otra centrada en las interacciones en el aula coincidió con un proceso de articulación creciente entre la sociología, la psicología y las didácticas disciplinares. (Souto Lopez & Dehantschutter, 2020)

En particular se identifican aportes de la sociología al análisis de la actividad docente situada y al posicionamiento de los formadores investigadores en las instancias de trabajo colaborativo con los docentes en formación en vistas a contribuir a su desarrollo



profesional a través de la toma de conciencia de los esquemas (Pastré, 2007) condicionados por los *habitus* que organizan su actividad.

## **Bibliografía**

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude (1981) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed laia / Barcelona.

Bourdieu, Pierre (2007) El sentido práctico. Ed Siglo XXI

Lahire, Bernard (2004) El hombre plural. Los resortes de la acción. Ed. Bellterra.

Lahire, Bernard (2005) El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas. Ed. Siglo XXI.

Mayen, Patrick (2012) Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional. En: Phronesis, vol. 1, n° 1, 2012, p. 59-67.

Pastré, Pierre (2007) Los organizadores de la actividad docente. Algunas reflexiones sobre la organización de la actividad docente. En Recherche et Formation, Vol. 56. Traducido al español por Elizabeth Muñoz de Corrales, UNIPE.

Souto Lopez, Miguel y Dehantschutter, Lindsay (2020) Sociología y didáctica: historia, retos y complementariedades de un acercamiento. En « Éducation & didactique » 2020/2 Vol. 14 | pages 9 à 37; Presses universitaires de Rennes. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2020-2-page-9.htm>

## **2. Former les enseignants aux pratiques de l'école inclusive, des prescriptions à l'offre de formation : une étude de cas.**

T. Philippot

INSPE Académie de Reims

Université Reims Champagne – Ardenne, France

[thierry.philippot@univ-reims.fr](mailto:thierry.philippot@univ-reims.fr)

Ecole inclusive, prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers, etc., autant d'expressions qui, sans être synonymes, renvoient à une visée de transformation des

systèmes éducatifs. Une telle transformation de l'École ne pourra se faire sans celles et ceux qui travaillent au quotidien avec les élèves. Les enseignants et leurs pratiques d'enseignement sont donc au cœur de ces processus. Dans ce contexte la question de leur formation à des pratiques favorisant la réussite scolaire de tous les élèves est centrale. Pour autant, elle est déjà ancienne mais connaît un renouvellement dans le contexte de la mise en œuvre de la loi pour par une école de la confiance (2019) et de la réforme de la formation des enseignants qui l'accompagne. Dans ce cadre, un cahier des charges relatif aux contenus de la formation initiale spécifique pour les étudiants et fonctionnaires stagiaires se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers prescrit des contenus pour l'offre de formation portée par les INSPE. La communication proposera une analyse de cette prescription et de la façon dont elle est traduite dans l'offre de formation de l'INSPE de l'académie de Reims.

### **3. Le français, les sciences et sciences humaines, la formation des maîtres et l'inclusion de la pluralité sociale**

Aïcha Benimmas

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Dr. Fadila Boutouchent

University of Regina, Saskatchewan, Canada

Lamine Kamano

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

[abenimmas@gmail.com](mailto:abenimmas@gmail.com)

Si le rôle de l'immigration est reconnu dans le développement dynamique du Canada, l'histoire majoritairement écrite par les colons britanniques ne reconnaît pas ce rôle aux natifs des Premières Nations, des Inuits et des Métis, parfois même aux francophones minoritaires hors Québec. Depuis la réception du rapport de la Commission de vérité et réconciliation en 2015, l'école canadienne est appelée à intégrer la diversité des langues,

des cultures et des coutumes autochtones. Ainsi, la formation des maîtres a un rôle important à jouer dans ce changement. Le virage vers une éducation inclusive passe par la décolonisation et l'autochtonisation des pratiques pédagogiques (Pete, 2017). Cela signifie l'intégration des visions, des perspectives, des savoirs et savoir-faire autochtones que l'éducation a longtemps ignorés (Boutouchent et al, 2019; Benimmas et Boutouchent, 2019). À cela s'ajoute, la considération des besoins particuliers des apprenants nouveaux arrivants (Benimmas et al, 2017) et des exigences éducatives liées à l'éducation en langue française minoritaire (Boutouchent, 2017; Cavanagh et al., 2016). Dans cette perspective, comment la didactique de ces trois disciplines peut-elle former les futurs enseignants à un enseignement culturellement responsable favorisant le vivre ensemble, l'empathie, la justice sociale ? Cette présentation vise à proposer une réflexion théorique sur le positionnement de ces trois disciplines face au processus de décolonisation dans une perspective critique, équitable et durable.

#### **4. El planteamiento inclusivo y la capacitación docente.**

Rafael I. del Campo

PICTO/UNIFE (2018-2020), Argentina

[rafael.delcampo@unife.edu.ar](mailto:rafael.delcampo@unife.edu.ar)

En nuestro país se han dado una incorporación en la educación común de distintos estudiantes que presentan características y/o capacidades diferentes (Ley N° 26206/06, 26378/08 y 27044/14; Resoluciones del Consejo Federal de Educación, N° 155/11, N° 174/12 y N° 311/16). Para esta acción se definen palabras que tienen implicancias diferentes, pero que tienen relación con un planteamiento inclusivo en la escuela (Parrilla Latas, 2002). Se ha establecido el ingreso de nueva población a las escuelas, garantizando su derecho a la educación.

Esta incorporación requiere una capacitación para docentes que vienen trabajando en el nivel secundario con una formación previa y una experiencia profesional que no ha tenido este enfoque. En el presente trabajo se plantea una revisión general de las propuestas de actualización que se han dado en escuelas secundarias y la provincia de Buenos Aires, señalando intentos, experiencias y programas que se han realizado para procurar implementar la normativa en el acontecer cotidiano de las escuelas. Se profundizará sobre la experiencia de capacitación en servicio con docentes de una escuela secundaria particular describiendo los obstáculos, resistencias y problemáticas que se presentaron al abordar la temática con un equipo docente y referenciarla con sus prácticas cotidianas.

## **5. Le rôle de la conscientisation langagière dans l'acquisition du français comme langue seconde au Canada. Une étude empirique**

Fadila Boutouchent

University of Regina, SK., Canada

[fbskca@gmail.com](mailto:fbskca@gmail.com)

Plus de cinquante ans après la mise en place de la Loi sur les langues officielles au Canada ainsi que des programmes d'immersion françaises, le taux moyen de bilinguisme parmi la majorité anglophone hors Québec atteint à peine 9,8 % (Statistique Canada, 2017). Pourquoi ? Comment la situation minoritaire de la langue française influence-t-elle l'acquisition du français langue seconde (FL2)? Ce travail présente les résultats d'une recherche empirique menée auprès de 625 jeunes anglo-canadiens de différentes provinces et territoires. Les données recueillies auprès de ces jeunes adultes qui poursuivent ou non leur apprentissage du ou en FL2 ont été analysées grâce à un logiciel de modélisation par équation structurelles (EQS). Les résultats suggèrent un modèle complexe mettant en exergue le rôle clé et dynamique des interactions sociales et de la conscientisation langagière. Différents types de contacts langagiers dans les sphères

publique, les médias, les milieux scolaire et privé (famille et amis) sont inter-reliés et concourent au développement des attitudes et du comportement individuel. D'une part, non seulement ces interactions contribuent à l'enculturation générale en français langue seconde, incluant l'acquisition de l'autonomie et la conscientisation relatives au français langue seconde, mais aident en plus à comprendre l'environnement dans lequel l'apprenant évolue. Les interactions du milieu scolaire semblent contribuer plus faiblement à cette relation et suggèrent de nouvelles hypothèses à explorer.

### **Références bibliographiques**

Boutouchent, F. & Benimmas, A. (2017). Fun-Task-TIC histoire anglaise-française ou comment inscrire l'identité au français langue seconde (FL2) dans le cœur de nos élèves. *Journal de l'immersion*, vol.39 n1, 14-17.

Boutouchent, F. (2016). Le passage du milieu francophone minoritaire au milieu francophone majoritaire : Étude de l'expérience des enseignants en formation pour comprendre l'influence du milieu sur le développement professionnel. *Revue Canadienne de linguistique appliquée (RCLA/ CJAL)*, 19(1) : 84-108. En ligne : <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/viewFile/24238/29105>

Boutouchent, F. (2012). Pour mon avenir, ...des connaissances, des compétences et ma langue seconde à maintenir ! *Journal de l'immersion*, 34 (1) : 12-16. En ligne : <http://www.acpi.ca/communications/journal-de-l-immersion/journal-archives>

Saindon, J., Landry, R. & Boutouchent F. (2011) : Anglophones majoritaires et français langue seconde au Canada : effets complémentaires de la scolarisation et de l'environnement social. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(1) : 106-140. En ligne : <http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cjal/article/view/131/968>

Boutouchent, F. (2015). *Apprentissage et maintien du Français langue seconde ou additionnelle : Une étude auprès des jeunes canadiens anglophones*. Thèse de doctorat, Université de Moncton, NB, 247p.

## **6. “Enseñar para que todos aprendan”: preocupaciones docentes y sus aportes para pensar la formación y el ejercicio profesional**

Elisabeth Muñoz de Corrales

UNIPE, Argentina

Carolina Scavino

UNIPE – UNGS, Argentina

Equipo de investigación PICTO/UNIPE (2018-2020)

[elisabeth.munoz@unipe.edu.ar](mailto:elisabeth.munoz@unipe.edu.ar)

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación UNIPE (2016/18 y 2018/20). Proponemos una reflexión en torno al análisis de las prácticas docentes situadas y los contextos cada vez más heterogéneos donde se desarrollan, para pensar una formación en aprendizajes significativos atendiendo a la inclusión. Estudios actuales muestran una paulatina pérdida de centralidad de la enseñanza, como consecuencia de la ampliación del derecho a la educación, y una falta de acompañamiento al docente frente a las demandas de nuevos públicos, tradicionalmente excluidos del sistema. Las tensiones y preocupaciones de los docentes para atender a la multiplicidad de necesidades particulares de los alumnos, para “incluir a todos”, se ha convertido en un juicio pragmático expresado en el “que todos comprendan”. Para ello despliegan estrategias didácticas y movilizan recursos cuya potencialidad no siempre es interrogada. Desde la DP presentamos algunos casos de estudio en torno al trabajo con la diversidad en el aula y las tensiones que surgen entre la formación recibida y el ejercicio profesional, para pensar qué aspectos de la inclusión educativa pueden ser abordados desde el campo de la formación y cuáles refieren a transformaciones en contextos laborales.

## **7. Comment sont formés et peuvent-êre formés les professeurs des écoles pour enseigner le vivant, les objets et la matière dans le cadre de l'école inclusive ? Analyse de *curricula* primaires et secondaires.**

Frédéric Charles

Maître de Conférences en sciences de l'éducation et de la formation

INSPE de l'Académie de Versailles

Laboratoire de Didactique André Revuz (Paris Diderot), France

[frederic.charles1@cyu.fr](mailto:frederic.charles1@cyu.fr)

Comme dans de nombreux pays du monde, les politiques d'éducation en France généralisent l'inclusion des élèves malades et/ou en situation de handicap. Ainsi, depuis 2005, tous les enseignants et élèves sont susceptibles de travailler avec un élève à besoins particuliers (Loi pour l'égalité des droits et des chances, 2005 ; Circulaire « Pour une école inclusive », 2019).

Dans cette proposition, nous proposons de questionner la formation des professeurs des écoles primaires pour prendre en charge l'éducation scientifique et technologique (enseigner le vivant, les objets et la matière) dans ce contexte d'école inclusive. Deux niveaux curriculaires seront examinés :

- Le premier niveau est celui des prescriptions et est lié à la récente réforme de la formation initiale des professeurs des écoles en INSPE (débutée en septembre 2021). Trois plans de formation d'INSPE (Paris, Créteil, Versailles) seront analysés pour étudier l'importance et le poids relatifs des enseignements liés directement ou non à l'inclusion.
- Le second niveau est un *curriculum* possible qui peut être considéré comme un *curriculum* secondaire puisqu'il s'agit de l'unique ouvrage sur l'enseignement du monde du vivant préoccupé par l'inclusion. L'analyse du contenu de cet ouvrage mettra au jour des propositions pour l'enseignement en classes primaires.

### **Référence**

Sandrin-Bui, M.-A. (2021). *Enseigner le vivant à l'école (cycles 1, 2 et 3), élèves malades et/ou en situation de handicap*. Nîmes : Champ Social.

## **8 Concevoir un curriculum caché dans la formation des enseignants en vue d'une éducation inclusive**

Oktay Cem Adigüzel

Université Anadolu, Faculté d'Éducation Eskişehir

Turquie

[ocadiguzel@gmail.com](mailto:ocadiguzel@gmail.com)

L'éducation au sens large vise à faire acquérir des aptitudes cognitives, affectives et sociales chez les individus dans un contexte socioculturel, économique, politique et philosophique. Dans la réalisation de ces objectifs, le curriculum caché porte une fonction importante. Le curriculum caché est un type de curriculum qui n'est pas programmé explicitement par l'établissement scolaire mais qui existe quand même dans l'ensemble du système scolaire. Une partie importante de l'acculturation des élèves par l'éducation scolaire est influencée par les attitudes et comportements des enseignants, leurs valeurs, leurs réactions, leurs langages corporels, l'organisation et la gestion de l'école et de la classe. Ces éléments du curriculum caché, entraînent des changements dans les schèmes cognitifs, les valeurs, les attitudes et les comportements des élèves. Dans le cadre de cette étude, dans un premier temps, nous allons discuter de l'importance du curriculum caché pour l'éducation inclusive. Ensuite, nous allons mener une discussion à propos de la conception d'un curriculum caché dans la formation des enseignants en vue d'une éducation inclusive.

## **9. formación docente e interculturalidad en Colombia**



Sandra Guido Guevara  
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia  
Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en  
Educación  
Elizabeth Castillo Guzmán  
Profesora Titular Universidad Del Cauca  
Centro de memorias étnicas  
[sguido@pedagogica.edu.co](mailto:sguido@pedagogica.edu.co)

La puesta en marcha de proyectos educativos interculturales se convierte en un reto para la escuela del Siglo XXI que por fenómenos como las migraciones, los desplazamientos, las luchas identitarias y el exigido reconocimiento de las diferencias consignado en las políticas públicas en educación en América Latina y particularmente en Colombia se enfrenta a la necesaria configuración de pedagogías pertinentes a las diferencias culturales que nos constituyen. Esto requiere una formación docente intercultural capaz de abordar la diversidad de sujetos, prácticas y saberes comprometidos en la enseñanza al tiempo que conduzcan al reconocimiento y fortalecimiento de las diversas identidades étnicas, culturales y de género.

Con esta ponencia proponemos abordar una reflexión sobre la potencia de la formación docente intercultural para una sociedad de diversidades y desigualdades.

## **10. Las prácticas de enseñanza en la formación docente: algunas notas sobre cambios conceptuales en el curriculum.**

Silvia Bernatené  
UNSAM, Argentina  
[sbernatene@hotmail.com](mailto:sbernatene@hotmail.com)

La finalidad del presente trabajo es presentar un conjunto de notas sobre los cambios conceptuales en torno a las “prácticas enseñanza” producidos en los acuerdos federales

sobre las propuestas curriculares para la formación docente en Argentina de los últimos 20 años. Los aportes de este escrito devienen de un estudio de corte cualitativo, que utiliza el análisis de contenido como uno de los métodos predominantes para profundizar el conocimiento de por qué la vida social, la formación docente, se perciben y se experimentan tal como ocurren.

Estas transformaciones ubicaron a las prácticas de enseñanza en un lugar central, como eje vertebrador del curriculum (Barco, 1996, 2008; Davini, 1998, 2005; Edelstein, 2011)<sup>3</sup>. El Estado, además de establecer la definición de los contenidos del proceso formativo, define su finalidad y diseña el modo en que debe llevarse a cabo. Esto trasciende la formación inicial pues plantea de manera prospectiva el posterior ejercicio de la profesión en todo el sistema educativo. Los desafíos de la inclusión están en esa línea de trabajo, se forma para enseñar de manera inclusiva. En ese contexto, las prácticas de enseñanza han cobrado centralidad por su carácter vertebrador y por las disputas político-académicas que se generan en torno a su definición. De esta forma, nos proponemos identificar las continuidades y rupturas de esta categoría en los acuerdos celebrados en el Consejo Federal de Educación y analizar sus implicancias en la formación de docentes. Tanto la ausencia de la categoría “prácticas de enseñanzas” como su inclusión con contradicciones conceptuales, suscitan un conjunto de interrogantes sobre el sentido que adquiere esta categoría en las propuestas curriculares que se proponen formar docentes para la inclusión educativa.

---

<sup>3</sup> Barco, Susana (1996). Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores. En A. Camilloni, G. Riquelme y S. Barco (Ed.), *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación* (pp. 97-135). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Barco, Susana (2008). *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques? Historias con Matrioshkas*. En R. Menghini y M. Negrín (comp.) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?* (pp.21-26) Bahía Blanca: Universidad nacional del Sur-EDIUNS.

Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Davini, María Cristina. (1998) *El curriculum de formación de magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Davini, María Cristina (2005). *Estudio de Calidad y Cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

## **11. Emergencia de las políticas de formación docente en Colombia; ¿formación para la diversidad y la inclusión?**

Edna Patricia López

Magister en desarrollo educativa y social

Estudiante doctorado ciencias sociales niñez y juventud, Colombia

[ednapatricia\\_lopez@gmail.com](mailto:ednapatricia_lopez@gmail.com)

La formación de los docentes, es uno de los temas que ocupa más espacio en las agendas políticas educativas de los países, uno de los argumentos que sustenta esta situación, está centrada en la responsabilidad que el estado tiene en relación a la garantía de la calidad de la educación y el lugar de garante del estado en relación a la prestación de este servicio público.

En la mayoría de la legislación educativa de los países latinoamericanos se refuerza esta idea de la formación docente como garantía de calidad y se le da al estado la responsabilidad no sólo de la formulación de las políticas de formación docente, sino el despliegue de las mismas, a través de programas y proyectos específicos, que en su gran mayoría están dirigidos al fortalecimiento de las disciplinas escolares y en el mejor de los casos al fortalecimiento de las didácticas específicas de las disciplinas, pero no es muy usual que los procesos formativos estén dirigidos a fortalecer las condiciones humanas de los maestros, que les permita entre otras cosas comprender, asumir y atender la diversidad en la escuela.

Analizar las condiciones de emergencia de las políticas de formación docente en Colombia, puede contribuir en la comprensión de las formas en que dicha política se ha configurado y las condiciones de posibilidad que ha permitido que dichas políticas se dirijan de manera casi exclusiva al fortalecimiento de las condiciones de calidad de la educación y dejen de lado el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños, niñas y jóvenes en nuestro país.

## **12. Garantizar escuela: dinámicas de in/exclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias públicas emplazadas en contexto de pobreza urbana.<sup>4</sup>**

Schwamberger, Cintia

LICH-UNSAM-CONICET, Argentina

Grinberg, Silvia

LICH-UNSAM-CONICET, Argentina

[cintiaschwamberger@gmail.com](mailto:cintiaschwamberger@gmail.com)

En el presente artículo presentamos avances de investigación realizada en una escuela de educación especial emplazada en una localidad del primer cordón de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Al respecto, indagamos sobre las condiciones en que se despliegan las prácticas docentes atendiendo a los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Las prácticas docentes en general, se vieron obstaculizadas debido a la no presencialidad en las escuelas y los escasos recursos con que, tanto docentes como estudiantes, contaban para atravesar estos tiempos pandémicos. En particular, los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad se vieron doblemente afectados, tanto sea por la discapacidad como por los contextos de la urbe marcados por la pobreza estructural y degradación ambiental. Por tanto, desde un enfoque cualitativo de investigación, mediante entrevistas en profundidad y encuestas semi-estructuradas, indagamos en los microdetalles de las prácticas docentes desplegadas en tiempos de COVID-19. Esto importa en tanto ofrece una mirada múltiple e interseccional que cruza la discapacidad con la pobreza urbana que arroja datos contundentes sobre las materialidades en que, durante la pandemia, los procesos de inclusión en las escuelas de educación común se desarrollaron. Estos datos permiten visualizar las condiciones de desigualdad en que se garantiza el derecho a la educación del colectivo y cuáles medidas

---

<sup>4</sup> Este trabajo se encuentra publicado en la Revista Entramados de la Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4936>

sanitarias han de ser tenidas en cuenta para el regreso a la presencialidad del presente ciclo lectivo.

### **13. Comment les futurs enseignants d'école primaire sont-ils formés à l'inclusion et à la prise en compte de la diversité des élèves en contextes didactiques ?**

Aurore Promonet

Université de Lorraine

INSPE de Nancy-Metz - Crem (UR 3476), France

[aurore.promonet-therese@univ-lorraine.fr](mailto:aurore.promonet-therese@univ-lorraine.fr)

Dans le cadre de la loi pour "une École de la confiance" prévoit (article L721-2 du code de l'éducation), un arrêté prévoit :

« La mise en place d'une formation à l'École inclusive d'une durée au moins égale à 25 heures ;

Un cahier des charges relatif à la formation initiale spécifique pour la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers à destination des étudiants et fonctionnaires stagiaires se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation. »

Comment les futurs enseignants d'école primaire sont-ils formés à l'inclusion et à la prise en compte de la diversité des élèves en contextes didactiques ?

Au sein de l'université de Lorraine, l'INSPE (institut national supérieur du professorat et de l'éducation) travaille depuis septembre 2020 à la mise en œuvre de ces prescriptions du ministère de l'éducation nationale.

Je propose d'aborder cette mise en œuvre spécifiquement dans le champ disciplinaire du français.

Nous verrons comment la maquette de Master MEEF a évolué au fil des années 2020 à 2022, spécifiquement en français et didactique du français. Les modalités de contrôle des

connaissances et des compétences des étudiants en donneront un aperçu. Ces données seront complétées par les témoignages d'étudiants inscrits à l'INSPE de Lorraine en 2020-21 et en 2021-22. Le croisement de ces données illustrera la manière dont inclusion et prise en compte de la diversité des élèves sont effectivement entrées dans la formation des professeurs des écoles.

#### **14. Programmes de formation des enseignants en éducation spécialisée en Turquie : Quels changements après la Covid-19 ?**

Veda Aslim

Université Anadolu, Faculté d'Education Eskişehir, Turquie

[vaslim@anadolu.edu.tr](mailto:vaslim@anadolu.edu.tr)

En raison de la pandémie provoquée par la Covid-19, les élèves de toutes tranches d'âge et de niveaux sont passés de l'enseignement présentiel à l'enseignement à distance en Turquie, comme dans le monde entier. Avec ce passage, tous les élèves ont ressenti des difficultés mais il va de soi que la situation a été plus difficile pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques. Dans ce contexte, de nombreuses études relatives au déroulement et à l'examen des activités d'enseignement à distance proposées à ces élèves ont été menées en Turquie. Les résultats ont montré que les enseignants spécialisés ont rencontré beaucoup et autant de difficultés que les élèves à besoins spécifiques et leurs parents. Les enseignants ont eu des difficultés à motiver les élèves, à adapter à l'enseignement à distance le matériel et les technologies d'assistance utilisés en présentiel, à intervenir aux problèmes comportementaux des élèves, à faire acquérir de nombreuses compétences acquises très facilement en présentiel. Dans cette étude, notre objectif sera d'examiner les programmes de formations des enseignants en éducation spécialisée des facultés d'éducation réorganisés après la pandémie (année scolaire 2021-2022 et 2022-2023) afin de comprendre si des dispositions ont été prises concernant ces problèmes. Pour cela, la

trousse d'informations des différents cours mentionnées dans les nouveaux programmes en question de différentes universités en Turquie seront examinés selon la méthode de l'analyse documentaire. Les résultats seront présentés et discutés.

## **15. La formation à l'inclusion de tous les élèves dans les masters conduisant aux métiers de l'enseignement à l'école primaire : étude de cas**

Daniel Niclot

Professeur émérite

Université de Reims Champagne Ardenne – CEREP, France

[daniel.niclot@univ-reims.fr](mailto:daniel.niclot@univ-reims.fr)

Un des fondements du système universitaire, y compris dans les formations professionnalisantes, est de construire des programmes qui s'appuient sur des résultats de recherche (Barrier *et al.* 2019). Or, une recension des publications de chercheurs français sur la formation des enseignants à l'inclusion montre que les travaux sur ce thème sont très peu nombreux. Quelles sont alors les perspectives adoptées par les concepteurs des programmes de formation pour concevoir les programmes de master qui intègrent cette question ?

En prenant pour exemple un master français conduisant au métier d'enseignant de l'école primaire, nous avons mené une analyse lexicale afin de recenser le nombre de modules qui utilisent dans leur intitulé et leur contenu des mots relatifs à l'inclusion. A partir d'une catégorisation définie par Sánchez-Serrano *et al.* (2021) nous définissons les perspectives dominantes. Nous montrons ensuite qu'au-delà de cette catégorisation la formation à l'inclusion est essentiellement effectuée dans le cadre de la formation à l'enseignement des disciplines scolaires.

Barrier, J. Quéré, O. et Vanneuville, R (2019). La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur. Pouvoir, curriculum et transmission des savoirs. *Revue d'anthropologie des connaissances* 13, 1, 1-31.

Sánchez-Serrano, J.M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades española. *Revista de Educación* 393, 321-352 .

## **16. Aportes a la formación continua de profesionales de la educación inclusiva: una investigación de las representaciones sociales en el ámbito escolar argentino**

Daniela Bruno

CONICET, UNIPE y UBA, Argentina

[daniela.bruno@unipe.edu.ar](mailto:daniela.bruno@unipe.edu.ar)

En las últimas décadas, la inclusión educativa se ha relacionado con el postulado de educación para todos. Desde esta perspectiva, se considera la importancia que adquiere el reconocimiento de la diversidad como un hecho social y no sólo como un postulado teórico, estableciendo nuevos desafíos en el diseño de las metas y contenidos de la enseñanza-aprendizaje que posibiliten incluir a todos los niños y jóvenes en las escuelas. En este contexto, el propósito de este trabajo es plantear algunas reflexiones en torno a la formación continua de profesionales de la educación inclusiva tomando en consideración los hallazgos de un estudio de las representaciones sociales en el ámbito escolar argentino.

## **17. Sistematización de la experiencia significativa de la reforma curricular de la Fundación Universitaria Los Libertadores en una apuesta por la educación, la responsabilidad social y la equidad**



Angela María Merchán Basabe  
Alejandro Torres  
Cristian Gutiérrez  
Andrea López,  
María Angélica Yazzo  
Fundación Universitaria Los Libertadores  
[mayazzo@libertadores.edu.co](mailto:mayazzo@libertadores.edu.co)

La Fundación Universitaria Los Libertadores , realiza un proceso de análisis y reforma curricular en los períodos 2018-2019, en tres fases. Una primera una caracterización del estado de la formación por programa curricular. Una segunda fase se concentró en el análisis de los planes de estudio teniendo en cuenta las tensiones sociales que repercuten en el contexto de la formación de nuevos profesionales y en coherencia con el propósito superior institucional. En consecuencia, una tercera fase de discusiones académicas que llevaron a la consolidación de nuevas propuestas curriculares desde el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes admitidos y dando una oportunidad para generar rutas de formación que permitan el egreso oportuno con un perfil profesional inclusivo y que pueda tener una participación activa en la sociedad.