



HAL
open science

Que transmet-on et sous quelles formes dans une éducation inclusive ?

Danielle Zay

► **To cite this version:**

Danielle Zay. Que transmet-on et sous quelles formes dans une éducation inclusive?. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00798157

HAL Id: halshs-00798157

<https://shs.hal.science/halshs-00798157>

Submitted on 8 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication n°144 – Atelier 25 : Identité culturelle**Que transmet-on et sous quelles formes
dans une éducation inclusive ?**

Danielle Zay, Université Charles de Gaulle Lille 3 & Prisme (Promotion des Initiatives Sociales en Milieux Educatifs)

Résumé : Le concept d'éducation inclusive, né dans les milieux concernés par les enfants handicapés, est progressivement devenu un incontournable, recommandé par les organisations internationales, telles l'UNESCO et le Conseil de l'Europe, pour la transformation des systèmes éducatifs ordinaires visant à assurer une éducation pour tous. Cette communication vise à analyser la question de la transmission à l'école dans ce cadre conceptuel. Elle s'appuie sur les résultats d'une recherche commanditée par la Commission européenne sur 10 pays et, en particulier, sur ceux du rapport sur la France qui a donné lieu à plusieurs publications internationales et à un livre (Zay, 2012). Elle donne divers exemples de réponses face aux heurts entre cultures, à la violence, à l'échec scolaire, en France et ailleurs.

Mots clés : Justice sociale, inclusion, droits de l'enfant, diversité, partenariat.

Introduction. Pourquoi choisir une éducation inclusive ?

Le concept d'éducation inclusive est né dans les milieux de chercheurs et de praticiens concernés par les enfants handicapés et le sentiment d'une injustice qui leur était faite de ne pas les considérer comme des personnes à part entière, à l'école comme dans la société.

La marche du 29 mars 2008 vers l'Elysée, siège de la présidence, manifestation qui a mobilisé sur toute la France jusqu'à son « point d'orgue » à Paris quelque 35 000 manifestants et 85 associations nationales, a rappelé la triste réalité française en ce qui concerne l'accès à la reconnaissance des mêmes droits de citoyens pour les personnes souffrant d'un handicap (APF, Association des paralysés de France, 2008).

Dans les 6222 réclamations adressées à la HALDE (Haute autorité de lutte contre les discriminations) en 2007, le handicap est le critère de discrimination le plus fréquemment invoqué (22 %) après l'origine (27 %) (Paulay, 2008).

Cette question de la discrimination par rapport à la justice sociale comme critère d'une démocratie, quelle que soit la cause de la discrimination, a marqué l'élargissement du concept d'éducation inclusive à l'origine aux Etats-Unis et l'évolution qui a suivi au niveau international.

Le terme d'inclusion trouve ses racines dans le mouvement des droits de l'homme (Paine, 1999) et de la justice sociale (Rawls, 2009). La pierre angulaire devient, en effet, en lien avec la convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (1989), que « les politiques et les pratiques d'un système éducatif doivent être fondées, non sur les besoins, mais sur les droits » (Thomas & Vaughan, 2009, p. 3). La justice est revendiquée et non la charité.

A partir de ce tournant conceptuel, le problème d'une éducation pour tous devient non plus celui de la demande - les « besoins spéciaux » de catégories d'enfants différenciés par des carences - handicap physique, mental, culturel, social, ethnique, etc. - mais celui de l'offre, quelles ressources de développement personnel un système d'éducation démocratique met-il à la disposition de chaque enfant dont il a la charge ?

La recherche, sur laquelle se fonde cette communication¹, se situe dans cette perspective de la définition de l'inclusion par l'UNESCO (2008, p. 8) : « L'inclusion ne concerne pas seulement les réformes de l'éducation spécialisée, mais la réforme à la fois du système d'éducation ordinaire et spécifique ».

C'est : « *un processus qui s'adresse et répond à la diversité des besoins de tous les apprenants en augmentant la participation à la connaissance des cultures et des communautés, et en réduisant l'exclusion au sein de l'éducation (...) L'inclusion consiste à fournir les réponses appropriées au spectre le plus large des besoins d'apprentissage dans des dispositifs éducatifs formels et informels. Plutôt que d'être une solution marginale sur la manière dont quelques élèves peuvent être intégrés dans le système éducatif, l'éducation inclusive est une approche qui cherche comment transformer les systèmes d'éducation et autres environnements d'apprentissage afin de répondre à la diversité des apprenants. Elle vise à mettre à l'aise à la fois les enseignants et les élèves dans leur diversité et à la voir comme un défi et un enrichissement de l'environnement d'apprentissage plutôt que comme un problème* » (UNESCO, 2005, p. 13 & 15; cf. 2006). Les problèmes viennent du grand nombre de mesures requises pour que le processus réussisse.

« Le principal défi de l'intégration est que *la 'normalisation' n'a pas été accompagnée par des changements d'organisation du cursus scolaire, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Ce manque de changement organisationnel s'est avéré être l'un des principaux obstacles à la réalisation des politiques d'inclusion.* » (*ibid.*, p. 9).

La question de ce qu'on transmet et de la manière de le transmettre va être définie dans ce contexte par :

- la visée de justice sociale, qui ne saurait se limiter au contexte de l'école ;
- l'objectif de « maintenir à bord » tous les élèves ;
- la centration sur l'organisation d'un système éducatif offrant des ressources et des modalités de travail adaptées à ce que sont les élèves en tant que personnes différentes biologiquement et par leurs appartenances sociales et culturelles liées à leur famille, à des communautés de vie choisies ou imposées, à un ou des groupes de pairs, etc.

¹ Projet DOCA, sigle du nom néerlandais de l'institution qui a géré le projet, le « DOCA Bureaus », sous la responsabilité du Dr. George Muskens, ainsi que le « consortium » réunissant les équipes de dix Etats Membres de l'Union européenne en réponse à un appel d'offres de la Direction Générale (DG) Education et Culture du 9 août 2007, « Stratégies d'aide aux établissements scolaires et aux enseignants pour promouvoir l'inclusion sociale ». La méthodologie est celle d'une recherche documentaire, consistant à réunir sur les 10 pays

- un inventaire et un bilan comparatif des recherches en éducation et des mesures d'inclusion, à partir des années 1980 ;
- des rapports sur des études de cas de « bonnes pratiques » ;
- un inventaire et une synthèse des publications scientifiques pertinentes.

L'analyse du corpus a été effectuée à partir du choix de sept indicateurs (cf. Muskens, 2009 ; Zay, 2012).

En France, le projet a été conduit au sein du CIREL, EA 4354 (Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille) et géré par l'association PRISME (Promotion des Initiatives Sociales en Milieux Educatifs) présidée par Jean Roucou. <http://www.prisme-asso.org/>

1 - Que transmet-on dans une éducation inclusive ?

La question de la transmission à l'école concerne obligatoirement des contenus, mais la caractéristique principale d'une éducation inclusive est *la primauté des valeurs*. Un exemple frappant en est la manière d'aborder l'éducation interculturelle.

1-1 - L'exemple de l'éducation interculturelle. De quelles cultures parle-t-on ?

D'après Besley & Peters (2011, p. 2), la définition de l'interculturalisme qui prévaut, tout en adoptant une position d'ouverture à l'Autre et cherchant des points communs entre les cultures, en privilégie un champ, celui des cultures fondées sur l'ethnicité, au détriment d'un grand nombre : cultures urbaines, rurales, des jeunes, des homosexuels.

Par ailleurs, la valorisation des cultures fondée sur l'ethnicité peut être considérée comme associée à des discours ethnocentristes, qui entremêlent un écheveau d'autres concepts incluant aussi bien un relativisme culturel que la glorification d'une culture au détriment d'une autre. L'ethnocentrisme consiste alors en ce que le groupe d'appartenance est vu comme le centre de toute chose et ce qui est autre est classé par rapport à lui. « (...) Summer (1907) (...) estime qu'à travers l'histoire, presque toutes les cultures dans le passé se sont positionnées ainsi au centre du monde. Les Juifs divisaient l'humanité entre eux-mêmes, 'le peuple élu', et les Gentils, les Grecs et les Romains nommaient les étrangers 'barbares', les Arabes se considéraient comme la plus noble des nations et toutes les autres comme plus ou moins barbares. En 1896, un ministre chinois de l'éducation et ses conseillers éditèrent un manuel dans lequel ils déclaraient : 'Combien grand et glorieux est l'Empire de Chine, l'Empire du Milieu. C'est le plus grand et le plus riche du monde. Les plus grands hommes au monde sont tous venus de l'Empire du Milieu.' Dans les livres et les revues russes, français, allemands, américains, chacun parle de sa mission civilisatrice et se considère comme le 'leader' de la civilisation, le meilleur, le plus libre, le plus sage et tous les autres comme inférieurs » (Summer, 1907, p. 14, cité in Besley & Peters, 2011, p. 2-3).

Cette dénonciation d'une conception de l'interculturel centrée sur l'ethnicité rejoint celle du *culturalisme* par Abdallah-Pretceille en France. Parce qu'elles survalorisent la variable culturelle au détriment des autres, « Les approches culturelles inspirées d'un modèle culturaliste ne tiennent pas assez compte du fait que la complexité actuelle du tissu social s'explique par des processus de métissage, de bricolage et d'acculturation réciproque » (2011, p. 18). Elles restent accrochées au passé et ne peuvent plus rendre compte de la réalité présente dans des sociétés emportées dans le mouvement de la mondialisation.

Par exemple, quand on lui demande s'il se sent « plutôt libanais » ou « plutôt français », Maalouf (1998, p. 9), membre de l'Académie française, répond « L'un et l'autre ». « Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité. Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ? ».

1-2 - De la communication par le langage au dialogue interculturel

Il semble que se dégage au niveau international une conception de l'éducation interculturelle qui viserait à éviter les écueils antérieurs, d'une part, d'un culturalisme exacerbant les différences entre les membres des communautés et les amenant à s'opposer au lieu de se percevoir comme citoyens d'un même pays, liés par la reconnaissance de valeurs communes, et, d'autre part, un universalisme fondé sur une intégration qui, de fait, subordonne les cultures minoritaires à la culture dominante.

Dans cette perspective, des théories développées autour du dialogue interculturel aux Etats-Unis et en Europe peuvent recouper un « *humanisme du divers* » tel que le définit Abdallah-Preteceille en France. On ne peut pas, au nom d'une différence qualifiée de culturelle, religieuse ou autre, mépriser ce qui est humain en tout être, c'est-à-dire son égale dignité à un autre. C'est pourquoi une éducation interculturelle ne peut être fondée que sur une reconnaissance des différences introduisant le principe qu'elles ne permettent pas de nier l'humanité d'égale dignité d'un autre être humain, car son essence est le semblable et non l'altérité d'une autre espèce, telle que celle d'un animal, *reconnaître l'autre dans sa différence avec moi, son étrangeté, mais d'abord, comme semblable à moi en tant qu'être humain.*

« (...) Aucun groupe, aucun système, aucune éducation ne peut se passer de références éthiques, qu'il ne faut pas confondre avec un listing d'obligations morales. Cela nécessite un accord sur des bases reconnues par tous les acteurs, accord obtenu par la délibération et la communication. Dans une société marquée par une pluralité structurelle, l'objectivation des normes et des valeurs est d'autant plus indispensable que les implicites ne sont pas nécessairement partagés » (Abdallah-Preteceille, 2011, pp. 19-20).

1-3 - Formation au dialogue interculturel et reconnaissance de l'autre dans sa diversité mais d'abord comme semblable

Le projet « Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle » (2006-2009), lancé par le Comité directeur de l'éducation (CDED) du Conseil de l'Europe, dans l'esprit du *Livre Blanc sur le Dialogue interculturel* (Conseil de l'Europe, 2008), visait à favoriser la reconnaissance de la diversité au niveau de la formation initiale des enseignants et sa gestion dans les établissements scolaires, la diversité étant définie comme « socioculturelle » et « structurelle », et cette dernière, sous ses « dimensions » culturelle, linguistique, de religion, de sexe, de handicap et de l'orientation sexuelle (Arnesen *et al.*, 2009, chapitre 2).

Le projet a bénéficié de la participation de 16 pays, les 18 compétences auxquelles il a abouti ont été discutées dans des tables rondes et quatre publications du Conseil de l'Europe ont rendu compte des trois phases du projet.

L'une des participants, Allan, au Royaume-Uni, a analysé les différentes phases de son évolution jusqu'à son « apogée », considéré comme faisant cette difficile synthèse d'une philosophie de la reconnaissance de l'Autre et d'une orientation pédagogique plus technique, que l'on peut qualifier de « managériale », puisqu'elle se caractérise par « le développement d'un référentiel de compétences à la diversité », mais « influencé par les idées de l'éthique de Levinas (1969/1997, 1999) pour « mettre l'accent sur la responsabilité de l'enseignant par rapport à l'Autre » (Allan, 2011, p. 130).

L'un des problèmes clés est l'accroissement de la complexité et de la diversité des sociétés européennes et leur compréhension limitée, partielle et dépassée des besoins et

des problèmes de groupes particuliers en leur sein, donc d'une réponse éducative appropriée.

Un deuxième problème vient de causes structurelles d'inégalités et d'exclusion, dont les politiques d'éducation et les cadres légaux inadéquats. Si les dirigeants de l'Etat ne prennent pas en charge ces obstacles structurels, une trop grosse part du fardeau est placée sur la formation des enseignants. La capacité des institutions de formation est elle-même en question, l'expérience et l'expertise des formateurs est limitée, d'où une déficience de politiques institutionnelles appropriées. (Allan, 2011, p. 131)

Pour expliciter l'expression compétences interculturelles utilisée dans le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* du Conseil de l'Europe (2008) et dans le projet, Allan revient à l'origine du terme, en grec - *arete* - l'excellence, au sens d'être le meilleur, et, en latin, *virtus*, une excellence morale se référant à ce que « les gens peuvent faire plutôt qu'à ce qu'ils savent ». Ce faisant, elle récuse l'interchangeabilité du terme compétence au singulier et au pluriel, dans les référentiels standardisés qui ont émergé en Europe dans les années 1990 pour la formation et l'évaluation des enseignants. Ils ont, en effet, orienté ces derniers vers des performances dispersées autour du « management », de la gestion de la classe et à produire ainsi des injustices et des inégalités en oubliant la différence et la singularité de chaque sujet (p. 131-132).

Il lui semble que, *pour répondre à la diversité dans une société démocratique, il vaut mieux définir la compétence de l'enseignant d'un point de vue éthique, à partir de la question : que voulons-nous que nos enseignants comprennent, soient et fassent ? On ne peut pas raisonnablement la définir comme une somme déterminée de savoirs et de comportements à acquérir, mais plutôt comme l'aptitude à être réceptif à la nature changeante de la société dans laquelle il travaille et à la nécessité d'une réflexion et d'une adaptation continues.*

Le référentiel du projet, dans sa forme finale, a analysé la compétence interculturelle en distinguant trois regroupements : le noyau central est défini en tant que communication et relations, un second stade, connaissance et compréhension, et enfin, le dernier, gestion (management) et enseignement. Fondamentalement, ces compétences ne sont jamais considérées comme achevées, pouvant être démontrées, au contraire, elles requièrent un développement et une remise en question continus. Elles sont néanmoins présentées dans des tableaux et ce référentiel, publié dans le troisième rapport du projet par le Conseil de l'Europe appartient maintenant au domaine public (Allan, 2011, p. 133). On ne peut pas savoir ce qui en est fait, néanmoins, dans l'esprit, une telle approche paraît compatible avec d'autres qui se réclament de l'impossibilité d'être formalisées (Barbot & Dervin, 2011).

Comme on le voit, dans cet exemple, la question des contenus à transmettre est intimement liée à la manière de les transmettre, les changements préconisés dans le cadre d'une éducation inclusive, s'ils sont toujours présentés comme exigeant des ressources matérielles adéquates, touchent profondément au mode d'être enseignant.

2 - Les modes de transmission dans une éducation inclusive

L'analyse de ce que recouvre une éducation interculturelle inclusive donne l'exemple des modes de transmission privilégiés dans ce type d'approche. Le respect de la personne et le développement du sentiment de respect des autres, élèves, enseignants, partenaires éducatifs divers, parents et relevant d'autres institutions, est la valeur première qui commande les modalités d'application de la transmission du savoir à l'école. On ne s'étonnera pas que, dans une telle vision du monde, le rôle des enseignants, non seulement ne soit pas considéré comme seul facteur de la transmission

du savoir et des conduites à tenir, mais soit analysé en relation avec celui des autres acteurs éducatifs. J'en donnerai trois illustrations, l'une aux Etats Unis, les deux autres en France.

2-1 - La médiation par les pairs pour résoudre la violence à l'école

Les recherches ont été peu développées, mais néanmoins existent sur le cycle de la violence entre élèves alternativement agressés et agresseurs pour identifier les caractéristiques de ceux-ci et des établissements scolaires concernés, notamment au niveau du collège.

Le rôle de l'apprentissage social a été mis en évidence sur le comportement de l'un et des autres et sur le fait que les victimes d'abus étaient souvent aussi des assaillants plus agressifs que leurs condisciples non inquiétés, parce que ceux-ci savent faire jouer des comportements sociaux appropriés.

Les programmes de « *formation à la médiation par les pairs* » ont été instaurés aux Etats-Unis dès les années 60, avec celui intitulé « Teaching students to be peacemakers » (Enseigner aux élèves à être des pacificateurs) (Johnson, D. W. & Johnson, F., 1997), en application de la théorie de l'interdépendance issue de la psychologie sociale.

Le point central était d'enseigner à tous les élèves, dans une école la nature du conflit, la manière d'utiliser une procédure de négociation et comment servir d'intermédiaire dans un conflit. Tous les élèves étaient donc appelés à être des médiateurs, dans leur classe et dans leur établissement.

Un programme de résolution de conflit a été lancé par les quakers, en tant qu'avocats de la non violence, en 1972 à New-York et les activistes anti-guerre-nucléaire, représentés par les Educateurs pour la responsabilité sociale (Educators for social responsibility), en ont mis en place un autre en 1985.

La profession des hommes de loi s'est impliquée dans les Centres de Justice de proximité du président Carter, dans les années 80. Connus sous le nom de « San Francisco Community Boards conflict managers program » (programme de gestionnaires de conflit des conseils de communauté de San Francisco) (Johnson, D. W. & Johnson, R. T., 1996, p. 460), le programme initial fut, ensuite, étendu et modifié. La formation durait deux jours, et était centrée sur le rôle du médiateur et les compétences de base d'une communication.

Ces programmes ont été développés au fur et à mesure que la violence dans les écoles montait en même temps que dans la société. Ils ont été conçus sur la base des recherches faisant apparaître que les élèves usent de stratégies de conflit à effets destructeurs dans les établissements par ignorance des relations suivies qu'ils ont avec d'autres ; que ces programmes semblent efficaces pour leur enseigner à substituer des procédures de négociation à des stratégies agressives, ce qui a aussi des effets sur le climat général de la classe et de l'établissement ; que le succès des élèves dans la résolution constructive de leurs conflits avec d'autres a tendance à réduire le nombre de cas soumis au personnel administratif et aux enseignants, en conséquence, à diminuer d'autant les procédures d'exclusion, ainsi qu'à économiser le temps et l'énergie perdus par ces derniers dans la résolution des conflits en classe.

Toutefois « pour que les élèves puissent gérer les conflits de manière constructive, la classe et son environnement dans l'établissement doivent offrir un contexte de coopération et non de compétition/d'individualisme. Dans les situations de coopération, la communication tend à être ouverte et honnête, les perceptions à être pertinentes et constructives, la confiance peut s'élaborer et se maintenir et les parties en litige à

s'orienter vers les gains les plus élevés pour tous. Dans les situations de compétition, la communication tend à être inexistante ou trompeuse, les perceptions de l'autre erronées, les attitudes soupçonneuses et hostiles et les parties en litige s'efforcent chacune d'augmenter au maximum leurs propres gains aux dépens des autres. » (*ibid.*, pp. 497-498)².

Les auteurs citent nombre de résultats valables des programmes de résolution de conflit et de médiation par les pairs. Généralement les élèves perçoivent les effets à la fois positifs et négatifs du conflit. Avant la formation, ils les laissent souvent sans solution. Après avoir été formés ils tendent à les résoudre par la discussion et des procédures de négociation. Leur attitude, à l'égard du conflit et du climat scolaire, est plus positive en même temps que leur santé psychologique et leur estime de soi s'accroît, les problèmes de discipline et d'exclusion diminuent, l'accord entre les parties est plus durable et les résultats scolaires s'améliorent (*ibid.*, p. 498).

Une des études de cas du rapport DOCA sur la France a également pour objet la lutte contre la violence entre élèves (Carra, 2012), mais, comme les autres, elle est centrée sur les modes de fonctionnement des établissements et des classes susceptibles de donner suffisamment le goût d'apprendre aux élèves pour les rendre capables de faire l'effort indispensable à l'acquisition de connaissances (Zay, 2012). J'en citerai deux sur les quatre synthétisées dans le rapport (outre Carra, 2012 ; Guigue, 2012 ; Padoani David, 2012 ; Reuter, 2012).

2-2 - Les études de cas du rapport DOCA sur la France : remotiver les « décrocheurs »

2-2-1 - Démission Impossible (DI), un dispositif qui accompagne et soutient les professionnels pour prendre en charge des collégiens en grande difficulté (Lemoine, Guigue, Tillard, 2012)

DI a été conçu et mis en place au niveau des collèges d'un département, le Pas-de-Calais, pour pallier la suppression, en 1991, des classes « CPPN » et « CPA »³ qui visaient à préparer la professionnalisation d'élèves en difficulté. En 1992, un lien fondateur est créé entre l'IA (Inspection académique), la Chambre des Métiers et la Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle. Ce partenariat marque la volonté d'ouvrir et de lier formellement, étroitement, l'école avec le monde du travail et de l'entreprise. A la rentrée de septembre 2008, sa dénomination est devenue : « Parcours relais - Démission Impossible », afin de le situer dans la stratégie globale de prise en compte des formes de difficultés scolaires, les parcours ou dispositifs « relais » correspondant à un cadrage national.

Une enseignante, chargée de mission à temps plein, coordonne une équipe de chargés de mission poursuivant à mi-temps une activité d'enseignement classique, et, ayant en charge, pour l'autre mi-temps, un large district dans lequel ils interviennent, à leur demande, auprès de leurs collègues dans d'autres collèges, pour identifier avec eux des situations délicates ou concevoir des actions de prévention ou de soutien. Ils

² David W. Johnson et Roger T. Johnson, Université du Minnesota (MN), ont réinvesti les acquis de la psychologie sociale dans le développement d'une théorie de l'école coopérative.

³ CPPN : Classe préprofessionnelle de niveau, CPA : Classe préparatoire à l'apprentissage (cf. Liste des sigles in Zay, 2012).

interviennent également auprès des jeunes (et de leurs parents) pour les recevoir, les aider à élaborer un parcours personnalisé, puis les accompagner dans ce cheminement, ainsi qu'auprès des professionnels qui reçoivent les jeunes en stage. Ils fonctionnent aussi bien en entretien individuel qu'en réunions, dont certaines, inter-établissements, permettant aux enseignants de se former par des échanges qui les font bénéficier de l'expérience des autres.

Ce dispositif touche trois grandes catégories de jeunes, différentes les unes des autres. Pour les plus nombreux, il s'agit d'un passage à vide temporaire. Un ou deux entretiens avec l'élève suffisent pour que la situation évolue favorablement, avec plus ou moins de réussite, mais sans événement majeur.

D'autres sont engagés plus avant dans la détérioration de leur scolarité : absentéisme, chahuts et provocations répétées, violence verbale ou physique, ou bien ils sont présents mais sans participation. Changement de classe, soutien individualisé, et surtout départ en stage peuvent alors susciter une remobilisation en aidant à l'élaboration d'une orientation professionnelle. Les chargés de mission jouent le rôle de médiateurs entre les différentes parties prenantes.

Le troisième groupe est celui des jeunes en rupture. Les uns sont des élèves exclus après des actes graves (violence, vol, racket...) envers des camarades ou, parfois, envers des professionnels, il convient alors de trouver une nouvelle affectation. D'autres sont des élèves déscolarisés qu'il faut remettre sur le chemin de l'école. Des entretiens peuvent se succéder avec le jeune, ses parents, les membres de l'établissement, des professionnels de l'extérieur (services sociaux, judiciaires, insertion, et employeurs), certains en tête à tête, d'autres en collectifs pour susciter des interactions, des projets opérationnels.

Du point de vue des élèves

Chaque cas est un cas particulier. Comme les membres de sa famille, le jeune - de 14 ans minimum - est amené à s'exprimer, il est écouté. On l'aide à bâtir son parcours, à s'y investir peu à peu et à s'engager dans une démarche de découverte. Il est amené à prendre des initiatives et se voit confier des responsabilités liées à la recherche de stage, à des déplacements, au respect d'un emploi du temps compliqué... A tout moment un jeune peut entrer ou sortir de la convention.

La prise en charge d'un jeune se construit et se fait au sein de son établissement. Le collègue d'origine est toujours responsable et l'accrochage à la classe d'origine est privilégié. Cela évite de rassembler des élèves dont le seul point commun est de présenter des difficultés.

Enfin, le fait d'associer les familles, dès les premières rencontres, puis durant le cheminement du jeune permet d'abord à celles-ci de voir leur enfant autrement et non plus seulement au travers des difficultés qu'il rencontre ou qu'il produit. Cela incite, éventuellement, celles-ci à revenir vers le collège, pour le jeune concerné, parfois aussi pour des frères et sœurs. Cela permet enfin à l'établissement lui-même de percevoir autrement les familles et d'entretenir avec elles un dialogue sur des points qui dépassent désormais les questions discordantes.

Le jeune, dans ce cheminement exigeant, est accompagné régulièrement par le chargé de mission qui fait le point, et par un professionnel de l'établissement, un « tuteur » qui suit les apprentissages et qui discute, conseille, contrôle, guide, régule,... en rencontrant chaque semaine le jeune, et de temps en temps sa famille. Cette dernière était souvent devenue incapable de prendre en charge toutes les tâches liées aux difficultés du jeune. L'intervention de professionnels de l'école pour assurer ce suivi est une garantie de la continuité de la scolarisation.

Les démarches très individualisées et souples que proposent DI sont recherchées dans les situations difficiles car elles semblent particulièrement adaptées. Actuellement, quasiment tous les collèges ont fait appel une fois ou l'autre à DI. Certains lycées prennent aussi contact pour des élèves ayant déjà été accompagnés une année antérieure ou pour des jeunes n'ayant pas encore 16 ans. A chaque intervention ce sont plusieurs professionnels qui sont rencontrés : membre de l'équipe de direction, conseiller principal d'éducation, conseiller d'orientation-psychologue, assistante sociale, enseignants, pour échanger des points de vue et travailler ensemble.

2-2-2 - *Lutter contre l'échec scolaire en réseau d'éducation prioritaire*
(Reuter, 2012)

Dans cette seconde étude de cas, une équipe de recherche a été appelée par des enseignants affiliés à l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne), ayant obtenu de prendre en charge ensemble, à la rentrée de septembre 2001, un groupe scolaire composé d'une école maternelle et d'une école élémentaire dans un REP (Réseau d'éducation prioritaire), afin d'évaluer les résultats de la pédagogie Freinet avec des élèves en difficulté. Cette entorse aux normes nationales a été rendue possible par le fait que l'inspecteur de la circonscription cherchait comment sauver cet établissement menacé de fermeture de classes car ses mauvais résultats scolaires entraînaient une déperdition d'élèves. Le consentement de l'inspecteur d'académie et des négociations avec les syndicats ont permis la mutation des enseignants qui ne souhaitaient pas participer à ce projet et leur remplacement par des membres de l'ICEM.

L'espace d'une communication ne permet pas plus dans cette étude de cas que dans l'autre de décrire les dispositifs dans le détail. Je me contenterai de résumer les principaux principes, par rapport à l'institution, à l'élève et au maître.

1° *L'école est centrée sur les apprentissages*, c'est le principe directeur qui justifie les autres, les dispositifs mis en place et les règles, voire les sanctions : une bonne part de ce qui est prohibé l'est parce que cela nuit aux apprentissages ou, du moins, au travail. Les apprentissages - et non l'enfant - sont donc au cœur du système mis en place. L'école est faite pour apprendre et cela ne se réalise qu'au travers d'un *travail sérieux*. Savoirs, savoir-faire et savoir-être sont liés, instruction et éducation sont au service l'une de l'autre et constituent ainsi des objectifs fondamentaux.

L'école, en tant que communauté, *a été instituée* - et est constamment réinstituée - au travers de divers mécanismes, parmi lesquels figurent :

- un projet institutionnel - se constituer au sein d'une école, *dans son ensemble*, comme modèle de la pédagogie « Freinet » - qui s'est articulé à un contrat de travail et d'expérimentation avec l'IA et à un contrat de recherche avec une équipe universitaire ;
- un projet pédagogique évalué et réélaboré collectivement, charte et garant du travail mis en œuvre ;
- la cooptation, au sein du mouvement Freinet, des membres fondateurs et de ceux qui prennent la relève de ceux qui s'en vont ;
- des conseils (de classe, d'école, de maîtres...) multiples, fréquents et véritablement fonctionnalisés.

C'est une micro-société qui s'articule à un idéal démocratique, mis à l'épreuve au quotidien, *et qui est largement ouverte sur le monde extérieur*, correspondants, familles constituées en soutiens scolaires (en *parents d'élèves* et non seulement d'enfants).

2° *Les apprentissages étant centraux, c'est par rapport à eux que se définissent les tâches et le rôle des élèves et des enseignants.*

Fondamentalement, *tout enfant est posé comme étant désireux et capable d'apprendre pourvu que le milieu lui permette et lui facilite ses apprentissages.* Cet axiome construit à la fois une nature de l'enfant et une responsabilité incontournable pour les maîtres.

Mais *l'enfant est à constituer comme sujet apprenant* (sujet scolaire et pédagogique), membre d'une communauté, astreint à des règles et à des modes de fonctionnement spécifiques.

C'est l'élève qui apprend, et nul autre à sa place, il n'apprend qu'à partir de ses questionnements qui motivent et fonctionnalisent les savoirs et savoir-faire. Il s'agit alors, pour l'enseignant, de ne pas fournir de réponses toutes faites à des questions non posées mais de susciter les questions, en s'appuyant sur les dispositifs construits pour stimuler le désir d'apprendre.

L'élève apprend en faisant parce qu'il fait l'expérience du travail, des projets, des recherches... Mais *ce faire expérientiel s'articule avec la construction d'une posture distanciée, réflexive*, au travers de moyens nombreux, diversifiés, fréquents :

- les situations de préparation à l'action (incluant des plans ou des esquisses) ;
- les discussions collectives, en binômes ou avec le maître, autour des problèmes, des stratégies et des solutions possibles ;
- la relation réfléchie à l'action sollicitée par le maître pendant le travail, etc.

L'élève apprend au travers d'une multiplicité de rôles et de positions par rapport aux savoirs et aux savoir-faire : élève, usager, créateur, chercheur, professeur, conférencier, auditeur, discutant, critique, aide... *et en expérimentant différentes formes de pensée* :

- la créativité (y compris en mathématiques) et la valorisation des arts qui remet en question certains clivages opposant les disciplines ;
- la place fondamentale accordée à la production d'hypothèses et à l'expérimentation ainsi que l'accent systématiquement porté sur le fait qu'il existe, en général, de multiples solutions à un problème, différents chemins pour atteindre un objectif...

L'élève apprend parce qu'il est sécurisé.

- le droit à l'erreur, non stigmatisée, mais constituée comme objet de travail ;
- un fonctionnement formateur de l'évaluation : absence de notes et de classements mais brevets, exposition des progressions, allègement du stress (ainsi pour la dictée, l'important est de faire de son mieux...) ;
- des aides systématiques ;
- le *temps*, ajusté aux nécessités de chacun, etc.

C'est d'ailleurs sans doute parce que le cadre pédagogique est à un tel point sécurisé que l'imprévu peut être intégré sans déstructurer l'ensemble et que les élèves peuvent apprendre en étant encouragés à prendre des risques, sans craindre un retour de bâton.

La part du maître est fondamentale, *car il est le garant* des apprentissages, de la sécurité, du fonctionnement des dispositifs, des règles élaborées collectivement... L'auteur de l'étude de cas le compare à un équilibriste.

Conclusion. L'enjeu d'une éducation inclusive : préparer les futurs citoyens à vivre ensemble plutôt qu'à s'entretuer ?

Au terme de cette présentation, l'éducation inclusive apparaît comme centrée sur des valeurs qui s'imposent face à une déstabilisation mondiale qui réinterroge la place faite à l'être humain dans les sociétés du XXIème siècle.

Le monde est-il en train de réaliser une « fin de l'histoire » avec l'effondrement de l'empire soviétique et du communisme et l'hégémonie du libéralisme économique à défaut de la démocratie libérale que prévoyait Fukuyama (2009) en 1992 ? Doit-on pour autant tomber dans « le choc des civilisations » (Huntington, 2000), la rivalité entre superpuissances étant remplacée par l'affrontement entre sociétés se partageant le même marché, mais tendant chacune d'imposer des valeurs culturelles incompatibles ?

Le développement des échanges internationaux entraîne à la fois

- le déplacement de populations de l'Est ou du Sud émigrant, pour des raisons politiques ou économiques, vers les nations plus riches et relativement plus sûres du Nord et de l'Ouest, et
- le rejet des nouveaux arrivants, pris comme boucs émissaires par les citoyens « de souche » qui se sentent menacés par une crise mondiale.

Aucun Etat membre de l'Union européenne (UE) ne peut éviter de se poser le problème du comment vivre ensemble sur un même territoire.

Le Conseil de l'Europe (2008, p. 3) a posé la question à ses 47 Etats membres : comment répondre à la diversité ? C'est un défi à l'application de leurs principes démocratiques et un test pour leur vision de la société future. Quels choix vont-ils faire ? « S'agit-il d'une société où les individus vivront dans des communautés séparées, caractérisée au mieux par la coexistence de majorités et de minorités aux droits et responsabilités différenciés, vaguement reliées entre elles par l'ignorance mutuelle et les stéréotypes ? Ou, au contraire, nous représentons-nous une société dynamique et ouverte, exempte de toute discrimination et profitable à tous, qui privilégiera l'intégration de tous les individus dans le plein respect de leurs droits fondamentaux ? ».

Comment triompher des préjugés sinon par l'éducation ensemble de tous ceux qui sont appelés à vivre comme citoyens d'un même pays ?

Références des textes et auteurs cités

- Abdallah-Pretceille, M. (2011). De l'interculturel à l'humanisme du divers. Entretien avec M. Abdallah-Pretceille. *Education permanente*, 186, 17-20.
- Allan, J. (2011). Responsibly competent : teaching ethics and diversity. *Policy Futures in Education*, 9 (1), 130-137.
- APF (Association des paralysés de France). (2008). Ni pauvre. Ni soumis. 29 mars une date historique dans l'histoire de l'AFP et de ses adhérents. *Ensemble*, n° 100, juin 2008, p. 4-6.
- Aarnesen, A.-L. et al. (2009). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle - Concepts, principes et enjeux dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Les Editions du Conseil de l'Europe.
- Barbot, M.-J. & Dervin, F. (2011). L'interculturel en formation, un concept à renouveler (Editorial). *Education permanente*, 186, 5-20.
- Besley, A. C. (T.) & Peters, M. A. (2011). Introduction. Interculturalism, ethnocentrism and dialogue. *Policy Futures in Education*, 9 (1), 1-12.
- Carra, C. (2012). Réponses à la violence : Disparité des pratiques professionnelles et effets différenciés. Le cas des écoles primaires en France (pp. 228-242), in D. Zay, *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Préface de Gabriel Langouët. Paris : L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité dignité »*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Fukuyama, F. (2009). *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Paris : Champs. Essais (Poche). 1^{ère} éd. : 1992.
- Huntington, S. (2000). *Le choc des civilisations*. Paris : Poches Odile Jacob. 1^{ère} éd. : 1996.
- Johnson, D.W. & Johnson, F. (1997). *Joining together : group theory and group skills*. Edina, MN : Interaction Book. 6nd ed.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation. Programs in elementary and secondary schools : a review of research. *Review of Educational Research*, 66 (4), 459-506.
- Lemoine, M. ; Guigue, M. ; Tillard, B. (2012). « Démission Impossible » : un dispositif conçu pour des élèves en difficulté qui vient soutenir l'action des professionnels (pp. 190-200), in D. Zay, *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Préface de Gabriel Langouët. Paris : l'Harmattan.
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity*. Pittsburgh : Duquesne University Press, 1^{ère} éd. La Haye: 1961.
- Levinas, E. (1997). *Totalité et infini : essai sur l'extériorité*. Paris : Biblio Essais, Le Livre de poche.
- Levinas, E. (1999) *Alterity and transcendence*. New York : Columbia University Press, 1^{ère} éd., Montpellier : 1995.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris : Grasset Poche.
- Muskens, G. (2009). *Inclusion and Education in European Countries. Final Report 2 : Comparative conclusions*. INTMEAS Report for contract 2007-2094/001 TRA-TRSPO. Lepelstraat : DOCA Bureaus -2009 August. <http://www.docabureaus.nl/INTMEAS.htm>
- ONU (1989). Convention relative aux droits de l'enfant ou *Convention internationale des droits de l'enfant* (CIDE). Genève : Nations Unies.
- Padoani David, G. (2012). La démocratisation de l'accès aux formations sélectives de l'enseignement supérieur : le projet soutien à l'excellence (PSE) (pp. 218-228), in D. Zay, *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Préface de Gabriel Langouët. Paris. L'Harmattan.
- Rawls, J. (2009). *Théorie de la justice*. Trad. Catherine Audard. Paris : Points, Essais (poche). 1^{ère} éd. Oxford: 1972.
- Reuter, Y. (2012). Lutter contre l'échec scolaire en réseau d'éducation prioritaire (pp. 201-218) in D. Zay (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire*. Préface de Gabriel Langouët. Paris : L'Harmattan.
- Paine, T. (1999). *The rights of man*. Dover : Dover publications.
- Paulay, A. (2008). « La tolérance à la discrimination diminue ». In Les cahiers de la compétitivité, spécial Handicap. *Cahier du Monde* daté du 10 avril 2008, n° 19662, p. I.
- Rawls, J. (2009). *Théorie de la justice*. Trad. Catherine Audard. Paris : Essai (poche). 1^{ère} éd. Oxford: 1972.
- Reuter, Y. (2012). Lutter contre l'échec scolaire en réseau d'éducation prioritaire (pp. 201-218), in D. Zay. *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Préface de Gabriel Langouët. Paris : l'Harmattan.
- Summer, W. G. (1907). *Folkways: a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Boston : Athenæum Press.
- Thomas, G. & Vaughan, M. (2009). *Inclusive education. Readings and reflections*. Berkshire : Open University Press and New York : Two Pen Plaza, 1st ed. 2004.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All*. ED.2004/WS/39(Eng).
- UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*. ED.2006/WS/45(Fre).
- UNESCO (2008). *L'inclusion : Donner à tous les jeunes les mêmes chances de réussir*. UNESCO, 48^{ème} Conférence internationale pour l'éducation à Genève, du 25 au 28 novembre 2008.
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Préface de Gabriel Langouët. Paris : l'Harmattan.

Pour toute information : danielle.zay@numericable.fr

