

François Gremion, Lise Gremion, Corinne Monney et Marie-Paule Matthey

# Inclusion scolaire et inégalités : perspectives plurielles et bilan sur les défis

HUTE  
ÉC-LE  
PÉDAGOGUE  
BEJUNE

2024

> COLLECTION RECHERCHES



# INCLUSION SCOLAIRE ET INÉGALITÉS : PERSPECTIVES PLURIELLES ET BILAN SUR LES DÉFIS

FRANÇOIS GREMION  
LISE GREMION  
CORINNE MONNEY  
MARIE-PAULE MATTHEY

2024  
HEP-BEJUNE



Publié avec le soutien du Fonds national suisse  
de la recherche scientifique

Publié avec le soutien à l'écriture du Laboratoire Lasalé



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Inclusion scolaire et inégalités : perspectives plurielles et bilan sur les défis  
© Éditions HEP-BEJUNE, 2024



# TABLE DES MATIÈRES

<b>CHAPITRE 1</b> L'INCLUSION SCOLAIRE, DIX ANS DE PROJETS ET DE RÉFLEXIONS	9
<hr/>	
FRANÇOIS GREMION, LISE GREMION, CORINNE MONNEY ET MARIE-PAULE MATTHEY	
<b>CHAPITRE 2</b> LES DÉFIS DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE. LE VOCABULAIRE CHANGE. LES DISCRIMINATIONS PERSISTENT	23
<hr/>	
ÉRIC PLAISANCE	
<b>CHAPITRE 3</b> L'INTÉGRATION, UN FREIN À L'INCLUSION ?	61
<hr/>	
LISE GREMION ET FRANÇOIS GREMION	
<b>CHAPITRE 4</b> L'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANT-E-S AU QUÉBEC DANS LA LUTTE CONTRE LES INÉGALITÉS SCOLAIRES : MIRAGE OU RÉALITÉ ?	83
<hr/>	
CATHERINE DUMOULIN, STÉPHANE ALLAIRE, NANCY GRANGER, LUC LABERGE, SYLVAIN DANCAUSE ET CAMILLE GUAY	
<b>CHAPITRE 5</b> CONTRADICTIONS ET DANGERS DU TROP D'INCLUSION	103
<hr/>	
MICHEL CHAUVIÈRE	
<b>CHAPITRE 6</b> CHERCHER SANS NORMER, TRANSMETTRE SANS SOUMETTRE. UN ENSEIGNANT-CHERCHEUR AU DÉFI DE L'ÉGALITÉ ET DE L'INCLUSION	123
<hr/>	
JEAN-PAUL PAYET	

<b>CHAPITRE 7</b>	
LE DISCOURS DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE : ENTRE DIACHRONIE ET SYNCHRONIE	145
<hr/>	
JEAN-CLAUDE KALUBI	
<b>CHAPITRE 8</b>	
DIVERSITÉ DES FAMILLES, COÉDUCATION ET ENJEU DE RECONNAISSANCE : UN DÉFI POUR L'ÉCOLE INCLUSIVE	169
<hr/>	
PIERRE PÉRIER	
<b>CHAPITRE 9</b>	
POUR QUE LA RELATION ÉCOLE-FAMILLES SOIT VÉRITABLEMENT PENSÉE COMME UNE RELATION : UNE APPROCHE DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE	187
<hr/>	
TANIA OGAY	
<b>CHAPITRE 10</b>	
UNE ÉCOLE MONTRÉLAISE POUR TOUS (UEMPT) : UN PROGRAMME QUI S'INSCRIT DANS LA CONTINUITÉ POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ÉLÈVES ISSU·E·S DES MILIEUX DÉFAVORISÉS MONTRÉLAIS	209
<hr/>	
SYLVIE BEAUPRÉ	
<b>CHAPITRE 11</b>	
L'UNIVERSITÉ D'ÉTÉ SUR LES INÉGALITÉS	225
<hr/>	
MARIE-PAULE MATTHEY, LISE GREMION, CATHERINE DUMOULIN, FRANÇOIS GREMION ET CORINNE MONNEY	
<b>CHAPITRE 12</b>	
DE L'ÉVOLUTION DES DÉFINITIONS ET DES PRISES EN COMPTE DE L'INCLUSION À LA PLACE DES ACTRICES ET ACTEURS	235
<hr/>	
CORINNE MONNEY, MARIE-PAULE MATTHEY, LISE GREMION ET FRANÇOIS GREMION	







# L'INCLUSION SCOLAIRE, DIX ANS DE PROJETS ET DE RÉFLEXIONS

**François Gremion, Lise Gremion,  
Corinne Monney et Marie-Paule Matthey**

## 1. INTRODUCTION

---

En Suisse, les Hautes écoles pédagogiques (HEP) introduites par les Accords de Bologne (1999) concrétisent dans les années 2000 le mouvement de tertiarisation<sup>1</sup> de la formation des enseignant-e-s. En se substituant aux Écoles normales, les HEP assurent la transition de l'enseignement comme métier à l'enseignement comme profession dont la légitimité repose sur un savoir spécifique et des connaissances scientifiques (Gauthier, 1997) validées par la recherche. Ce rapprochement universitaire des formations à l'enseignement déplace le curseur des objets de formation de la pratique vers une plus grande familiarité avec les aspects théoriques et de recherche.

Il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico-théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas (formation informelle), mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler. (Wittorski, 2018, p. 14).

<sup>1</sup> Ce mouvement né aux États-Unis dans les années 1980 est mis en place en Europe dès les années 1990.

Historiquement, cette exigence s'inscrit dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement (Tardif, 2013). La recherche se positionne dans un nouveau rapport au savoir qui, sur le plan social, définit non seulement la ou le professionnel·le, mais aussi les exigences qui fondent son agir pratique et leurs retombées en réponse aux besoins de l'École, d'une *École pour tous* (Unesco, 1990). Envisagée premièrement comme une initiation, la formation à et par la recherche (Clerc, 2008) doit permettre à l'enseignant·e de s'approprier de façon active, critique et autonome des savoirs issus des disciplines contributives aux sciences de l'éducation. Ces savoirs acquis sont censés lui permettre de construire des réponses appropriées aux situations éducatives inédites et complexes et d'en assurer leur maîtrise. C'est au cœur de ces changements, dans ce rapport nouveau aux connaissances et à la recherche que se situe le projet de formation et de collaboration dont cet ouvrage se fait l'écho.

## 2. NAISSANCE D'UN PROJET DE FORMATION COLLABORATIF

Dans ce contexte en mouvance, la mise sur pied du premier Colloque international de l'Intégration à l'Inclusion Scolaire (IIS) en 2011 a pour objectif de donner une assise institutionnelle et une visibilité au jeune Master en enseignement spécialisé de la HEP-BEJUNE qui, avec dix ans de retard, est enfin opérationnel.

Pour consolider son ancrage institutionnel en cohérence avec les nouvelles exigences de tertiarisation, l'idée première est de rapprocher la formation de la recherche et la recherche des préoccupations et questions de l'enseignement. Instauré comme élément constitutif du cursus de formation des futurs enseignant·e·s spécialisés, il permet une interaction concrète entre les étudiant·e·s, la recherche et les chercheur·e·s. Plutôt que répéter le format universitaire, l'idée est d'inscrire la participation aux colloques (puis aux universités d'été<sup>2</sup> organisées à l'Université de Chicoutimi, qui s'intercaleront) dans le cursus même des étudiant·e·s.

<sup>2</sup> Voir le chapitre 11 de MATTHEY, GREMION, DUMOULIN, GREMION ET MONNEY, dans le présent ouvrage p. 225.

En cohérence avec les Accords de Bologne, le colloque favorise, par ailleurs, le passage de l'enseignement spécialisé comme métier à celui de sa professionnalisation. Si les métiers de l'enseignement, et a fortiori leur formation, se modifient, pour les enseignant·e·s spécialisés, l'enjeu est aussi identitaire. Quinze ans après la Déclaration de Salamanque<sup>3</sup> (Unesco, 1994) et son injonction à l'inclusion scolaire, les législations scolaires se sont modifiées et soutiennent, sans la contraindre, « l'intégration »<sup>4</sup> d'élèves ayant des besoins particuliers (BEP) dans les cursus scolaires ordinaires (CDIP, 2007). L'arrivée de ces nouveaux publics ainsi que le nombre croissant d'expert·e·s en médecine, de professionnel·le·s aux savoirs bien définis qui agissent désormais dans l'école demandent de repenser et de spécifier leur rôle, leur fonction et leur statut.

La question de l'intégration et de son horizon inclusif étant au cœur des processus de changement dans l'école et ses métiers, c'est naturellement qu'elle s'est imposée comme entrée privilégiée du projet. En choisissant cette question comme thème principal et fédérateur de la formation spécialisée, le Colloque IIS offre un rapprochement de la recherche avec les préoccupations professionnelles des étudiant·e·s ainsi que des actrices et acteurs scolaires invités à participer. En proposant une réflexion sur les questions vives de l'école et en s'intéressant aux besoins du terrain, il offre non seulement une opportunité professionnalisante de s'acculturer « en live » aux pratiques de recherche et à leurs résultats, mais également un retour réflexif sur la profession. Non seulement les colloques engagent les étudiant·e·s à la lecture et à l'écoute de recherches, mais ils leur ouvrent aussi un espace où les formats posters et ateliers permettent une valorisation de leurs propres travaux.

C'est forts de la volonté de soutenir et d'accompagner ces changements professionnels que les cinq colloques IIS ainsi que deux universités d'été ont été organisés pour favoriser une acculturation à la recherche, tout en conservant la logique de professionnalisation et en maintenant

<sup>3</sup> La Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994) marque un point de convergence et d'aboutissement entre le mouvement d'une *Éducation pour tous* issu de l'art. 26 de la DUDH (1948) et celui des luttes contre les discriminations et « défavorisations » dues à une appartenance ethnique, sociale ou une situation de handicap (Gremion, 2021).

<sup>4</sup> En Suisse, l'inclusion scolaire telle que pensée dans les textes internationaux n'est pas réalisée (Gremion, 2021).

un lien clair avec les questions vives de la profession. Pour l'équipe porteuse du projet, il est évident que les recherches menées sur et dans l'école ne peuvent se contenter d'un regard en surplomb. En réunissant étudiant·e·s, chercheur·e·s, mais aussi partenaires scolaires pour aborder les défis posés par l'*École pour tous* (Unesco, 1990), colloques et universités d'été doivent permettre aux différents acteurs et actrices y assistant de confronter les résultats de recherches avec les réalités du terrain, mais aussi de penser une recherche au service des besoins du terrain.

### 3. DE L'INTÉGRATION À L'INCLUSION SCOLAIRE, PUIS AUX INÉGALITÉS

---

Si l'intégration correspond à une première ouverture de l'école aux élèves ayant des besoins particuliers, ce n'est pas encore de l'inclusion. Elle est un premier pas dans l'actualisation des changements encore à construire. L'intégration est un moment d'un processus dont le point d'horizon est l'inclusion. Comme l'explicitent Plaisance et ses collègues (2007) en référence aux travaux britanniques de Felicity Armstrong : « L'éducation inclusive, au contraire, est une position radicale ‹ demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal › (Armstrong, 1998, p. 53). » En référence aux travaux de Hinz (2002), Plaisance relève que l'inclusion impliquerait à la fois une autre vision des pratiques éducatives, scolaires et non scolaires, et une critique des pratiques intégratives traditionnelles (Plaisance, 2013). Plus large et ouverte sur les inégalités sociales, l'inclusion pose les injonctions de l'*École pour tous* (Unesco, 1990) comme base de réflexion. Contrairement à une spécialisation, elle demande un effort de décroisement des domaines de recherche pour comprendre et répondre aux enjeux sociaux qui en découlent.

Si les trois premiers colloques sont intitulés « De l'intégration à l'inclusion scolaire » (IIS), c'est que, dans un premier temps, ils renforcent l'idée d'une *École pour tous* (Unesco, 1990) en construction.

Le 1<sup>er</sup> Colloque IIS de 2011 à Bienne rappelle que, si des transformations sont perceptibles dans l'accueil des enfants et de leurs besoins éducatifs, de nombreuses questions restent ouvertes, tant du point de vue conceptuel que de celui des orientations pratiques (Kalubi et Gremion, 2015).

Le 2<sup>e</sup> Colloque IIS de 2013 à Bienne porte une attention particulière aux raisons qui retardent ou détournent l'ambition d'une école pour tous. Il souligne les enjeux sociaux du vivre-ensemble dans un contexte scolaire où l'exclusion est encore plus souvent la règle et l'intégration (et d'autant plus l'inclusion), l'exception.

Or l'inclusion n'est pas dissociable d'un projet social. Elle implique un principe d'égalité des chances, une préoccupation pour la justice sociale et la volonté de faire advenir une école pour tous. C'est pourquoi, partant des thématiques de l'inclusion scolaire, dès le 3<sup>e</sup> Colloque, le focus est progressivement réorienté sur la question des inégalités scolaires comme point d'attention prioritaire.

Le 3<sup>e</sup> Colloque IIS de 2015 à Lausanne convie chercheur·e·s et professionnel·le·s à une réflexion élargie sur les défis que soulève l'inclusion scolaire dans sa dimension nécessairement communautaire (Gremion et al., 2017). Cette 3<sup>e</sup> édition invite à considérer plus particulièrement les enjeux sociaux, économiques, politiques et pédagogiques comprenant les communautés éducatives et visant une société non seulement plus inclusive, mais aussi plus équitable.

Les recherches conduites et les échanges entre les chercheur·e·s impliqués pointent alors la difficulté de faire advenir une école plus inclusive comme indépendante de la problématique des inégalités scolaires. Des recherches montrent que les élèves considéré·e·s comme à BEP sont, régulièrement et depuis des décennies, issu·e·s de milieux défavorisés (Mercer, 1969; Mehan, Hertweck et Meihls, 1986; Gremion-Bucher, 2012; Hoffstetter, 2017). La corrélation entre appartenance sociale et stigmatisation scolaire est soulignée par ces travaux qui précisent et documentent le rôle de l'école et de ses acteurs et actrices dans la reproduction des inégalités. La première Université d'été est organisée en 2016 à Chicoutimi grâce à l'engagement de Catherine Dumoulin<sup>5</sup> et ses collègues. Elle est proposée en alternance aux colloques qui ont lieu tous les deux ans en Suisse. Elle offre un décroisement des champs de recherche pour

<sup>5</sup> Ce projet collaboratif entre l'Université de Chicoutimi et les HEP romandes est conduit par Catherine Dumoulin, professeure et directrice du Consortium. Une trentaine d'étudiant·e·s des HEP de Suisse romande participeront à ces rencontres (voir article de Matthey, Gremion, Dumoulin, Gremion et Monney, p. 225).

s'intéresser moins aux besoins des élèves qu'à l'effet des inégalités sociales sur les parcours scolaires. À la suite de cela, le titre du Colloque IIS change.

Le 4<sup>e</sup> Colloque IIS de 2017 à St-Maurice devient « Colloque international sur les inégalités scolaires ». Soutenu par le Fonds national suisse (FNS), il a pour projet de contribuer au développement d'une école plus équitable. Inscrit dans la double perspective du programme Unesco « Éducation 2030 » (2016) et soutenu par le « Programme national de prévention et de lutte contre la pauvreté<sup>6</sup> », il a pour objectif de contribuer à la réduction des inégalités (Gremion et al., 2019). Devenant une plateforme de réflexion sur les processus de production des inégalités scolaires et les raisons de leur persistance, il invitait chercheur·e·s et praticien·ne·s à décroquer leurs champs d'intervention, les disciplines et les rôles pour conjuguer leurs efforts et recherches au service de solutions concrètes.

À l'été 2018, la seconde Université d'été voit des membres de toutes les HEP romandes dans l'équipe et les recherches sur les inégalités (Dumoulin et al., 2019).

L'année suivante, le 5<sup>e</sup> Colloque IIS de 2019 à Lausanne adopte résolument un point de vue holistique sur la question de l'inclusion scolaire. Il rappelle que « les inégalités d'accès à l'éducation persistent d'une génération à l'autre » (OCDE, 2018) en fonction de l'origine sociale ; une attention particulière était portée sur les transitions. Ces dernières marquent le passage du contexte de la famille à l'institution, entre les cycles scolaires ou entre l'école et le monde du travail. La focale porte davantage sur l'accessibilité de toutes et tous à la formation et aux prestations dans une perspective d'ouverture d'un avenir à espérer pour chaque élève.

En pleine pandémie de Covid-19, les restrictions sanitaires en vigueur compromettent tout déroulement en présentiel. Les éditions du colloque, puis de l'université, n'ont pas lieu. Au vu de l'instabilité de la situation sanitaire encore d'actualité en 2022, l'idée naît de rédiger un bilan d'étape sous forme d'un ouvrage commun autour de la question : *10 ans ont passé, où en sommes-nous ?* Forts du soutien du Laboratoire Accrochage scolaire et alliances éducatives (Lasalé), les auteur·e·s de ce

<sup>6</sup> Plateforme nationale contre la pauvreté, Office fédéral des assurances sociales (OFAS): <https://www.contre-la-pauvrete.ch/home/>



texte, engagés dans l'axe 2 de recherche du Lasalé intitulé « Inégalités et discriminations », lancent le projet de publication de cet ouvrage.

#### 4. CONSTITUTION DE L'OUVRAGE

---

Après dix ans, le constat reste proche de celui qui ouvrait le premier colloque de 2011 à Bienne : de réelles avancées sont perceptibles, mais la question des inégalités, soulevée tout au long des dix années, reste vive tant dans les pratiques scolaires que dans sa prise en compte dans les administrations et politiques scolaires. Au vu de ces éléments, penser la complexité des processus de discriminations en contre-jour des mouvements d'intégration scolaire semble essentiel à la réflexion pour une école plus inclusive et plus égalitaire.

Pour conduire cette réflexion, différents conférenciers et conférencières des colloques IIS successifs ont été invités à proposer leur analyse de la situation. La première phase du projet a consisté à demander, en référence à leur expertise, de porter un regard sur l'état de situation de l'inclusion scolaire en lien avec la professionnalisation du métier d'enseignant-e. Trois axes de réflexion étaient suggérés, mais sans contrainte, de sorte à laisser libre cours à l'expertise et à la réflexion menée par chaque auteur-e.

- L'imbrication des rapports sociaux en lien avec le prescrit à plus d'inclusion et les références normatives en cours (PER, etc.).
- La comparaison internationale en matière d'inégalité et d'inclusion depuis dix ans.
- Une décentration sur les inégalités perçues, jugées, agies (scolaires, systémiques).

En fonction du domaine et des recherches en cours, chaque personne s'est exprimée seule ou avec un ou des membres de son équipe. Chacun-e a produit un texte qui a été relu et discuté en équipe. Les textes ont fait l'objet, par thème, d'une lecture réciproque entre auteur-e-s, partagée en sous-groupes de discussion. Les textes initiaux ont été repris, complétés ou modifiés en fonction de ces échanges avant l'étape externe de relecture à l'aveugle par les expert-e-s mandatés par les Éditions de la HEP-BEJUNE.

**Éric Plaisance**<sup>7</sup> examine les mots de l'inclusion et notions en lien pour montrer que si les mots changent, les discriminations demeurent. Il relève quelques ambiguïtés de l'inclusion et met en évidence les pièges que comporte la notion de besoins éducatifs particuliers avant d'aborder la discrimination en la soumettant à l'épreuve des faits, dans une comparaison internationale France – Brésil.

**Lise Gremion et François Gremion** se penchent sur la tension entre inclusion et intégration au niveau de l'école en Suisse. Ils proposent une analyse à partir de la sociologie du travail de Hughes pour comprendre comment les enseignant·e·s se situent, en prise avec des injonctions paradoxales.

**Catherine Dumoulin et ses collègues** reviennent sur la pandémie de Covid-19 et le renforcement des inégalités, bien que les politiques éducatives québécoises s'efforcent de promouvoir l'égalité des chances. En traitant les professionnel·le·s comme de simples exécutant·e·s, les mesures sanitaires ont réduit l'autonomie des enseignant·e·s qui, malgré tout, restent engagés en faveur d'une amélioration de l'école.

**Michel Chauvière** aborde la généalogie de la notion d'inclusion et se questionne sur ses usages, relevant les deux faces, visible et invisible, qu'elle porte en elle. Malgré l'humanisme de cette notion, elle demeure juridiquement pauvre et peu engageante pour les professionnel·le·s et les divers intervenant·e·s.

**Jean-Paul Payet** mène une réflexion critique sur son parcours de chercheur et d'enseignant universitaire, illustrant sa posture de sociologue critique au sein de dispositifs visant à l'émancipation des étudiant·e·s. Dans une perspective autobiographique, il s'interroge sur la place et le rôle du et de la chercheur·e dans ses recherches sur l'inclusion et sur les inégalités.

**Jean-Claude Kalubi**<sup>8</sup> revient sur l'évolution du concept, les discours sur l'inclusion et leurs retombées sur des œuvres littéraires et artistiques. Il n'y a rien de nouveau.

<sup>7</sup> Éric Plaisance, sociologue et professeur émérite de la Sorbonne, a été désigné comme le parrain des colloques IIS. Il a accompagné et soutenu le projet dès le premier colloque où la première conférence lui était confiée.

<sup>8</sup> Jean-Claude Kalubi, professeur et à l'Université de Sherbrooke, est à l'origine de l'idée de la mise sur pied d'un colloque international à intégrer à la formation pour lui assurer une assise institutionnelle.

**Pierre Péri** développe les enjeux de la reconnaissance de divers modes de coéducation parents-école, si on pense l'école comme un espace favorable à l'inclusion.

**Tania Ogay** demande que soit considéré le lien parents-école comme une relation normative qui, elle, invite l'école à sortir de son point de vue ethnocentrique.

**Sylvie Beaupré**<sup>9</sup> présente l'histoire d'un dispositif contre la « défavorisation » ; nous avons demandé aux participant·e·s de présenter leurs projets. Au cours du temps, des contacts se sont établis avec l'équipe d'une École montréalaise pour tous (UEMPT) qui, dans le cadre du Ministère de l'éducation du Québec, conduit des projets dans 150 écoles de milieux défavorisés à Montréal. Pour stimuler l'envie de développer de nouveaux projets favorables à une école plus inclusive, ce livre est ponctué d'œuvres d'élèves conçues dans le cadre d'une UEMPT. Quelques-uns de ces travaux illustrent les pages de cet ouvrage comme des espaces de respiration ou d'inspiration.

**Marie-Paule Matthey et ses collègues** décrivent le projet de l'Université d'été sur les inégalités. Après ses deux premières éditions en alternance avec les colloques IIS, comment s'esquisse l'avenir et les perspectives pour ce dispositif ?

**Corinne Monney et ses collègues** concluent cet ouvrage en ouvrant sur quatre questions qui demeurent : celle des mots, celle du droit, celle des masques et celle des conceptions propres de rôle des acteurs face au prescrit d'inclusion.

<sup>9</sup> Sylvie Beaupré a été la directrice du programme de l'UEMPT.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Armstrong, F. (1998). Curricula, 'Management' and Special and Inclusive Education. In P. Clough (Ed.), *Managing Inclusive Education: from Policy to Experience* (pp. 48-63). Paul Chapman.
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. [https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat\\_pedagogie-specialisee.pdf](https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat_pedagogie-specialisee.pdf)
- Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, 59, 5-10.
- Déclaration de Bologne. (1999). *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation*. <https://aphec.fr/textes-reglementaires/les-cpge-et-le-processus-de-bologne/les-textes-europeens-fondamentaux/declaration-de-bologne-19-juin-1999/>
- Dumoulin, C., Gremion, L., Teixeira, M., Tardif, S., & Fahrni, L. (Eds.) (2019). *Les Inégalités scolaires: les actes de la deuxième édition de l'Université d'été francophone sur les inégalités scolaires*. Les Presses de l'Université de Laval.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (Eds.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. De Boeck Université.
- Gremion, L., Ramel, S., Angelucci, V., & Kalubi, J.-C. (Eds.) (2017). *Vers une école inclusive: regards croisés sur les défis actuels*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gremion, L., Gremion, F., & Dumoulin, C. (Eds.) (2019). École et famille en situation de précarité: un lien fragile à renforcer. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (44)
- Gremion-Bucher, L. M. (2012). *Les Coulisses de l'échec scolaire: Étude sociologique des décisions d'orientation de l'école enfantine et de l'école primaire vers l'enseignement spécialisé*. [Thèse de doctorat, Université de Genève].

- Gremion, L. (2021). Inclusion scolaire. Dans P.-F. Coen & E. Runtz-Christan (Eds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignants et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 144-147). Éditions Loisirs et pédagogie.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 354-361.
- Hoffstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe 1*. Beltz Juventa.
- Kalubi, J.-C., & Gremion, L. (Eds.) (2015). *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*. Éditions nouvelles.
- Mehan, H., Hertweck, A., & Meihls, J.-L. (1986). *Handicapping the Handicapped*. Stanford University Press.
- Mercer, J., (1969). *Labeling the Mentally Retarded*. University of California Press.
- OCDE. (2018). *Les essentiels de l'OCDE – inégalités de revenu : l'écart entre les riches et les pauvres*.
- Plaisance, É., Belmont, B. Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159-164.
- Plaisance, É. (2013). Intégration ou inclusion ? Note sur les concepts. *Promotion des initiatives sociales en milieux éducatifs (PRISME)*. <https://www.prisme-asso.org/integration-ou-inclusion-note-sur-les-concepts-eric-plaisance-professeur-emerite-en-sciences-de-jeduction-universite-paris-descartes-centre-de-recherche-sur-les-liens-sociaux-5702/>
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma*, 40. <https://journals.openedition.org/trema/3066>
- Unesco. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_fre)

- Unesco. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. <https://www.gisti.org/IMG/pdf/declarationsalamanque.pdf>
- Unesco. (2006). *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149419>
- Unesco. (2016). *Déclaration d'Incheon : Éducation 2030 : vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36. DOI10.3917/savo.017.0009









# LES DÉFIS DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE. LE VOCABULAIRE CHANGE. LES DISCRIMINATIONS PERSISTENT

*Avec une infirmité comme l'astigmatisme ou la myopie,  
on est normal dans une société agricole ou pastorale,  
mais on est anormal dans la marine ou l'aviation.*

Georges Canguilhem<sup>1</sup>

**Éric Plaisance**

## 1. INTRODUCTION

---

Un point de départ de réflexion est explicitement posé : avoir un regard rétrospectif et prospectif sur les politiques inclusives, avec l'éducation comme principal objet. Plus largement, l'objectif est de repérer l'évolution des concepts, des dispositifs et des pratiques en rapport avec la présence d'enfants avec besoins particuliers dans l'école ordinaire. Dans une formulation parallèle, il s'agit d'examiner de manière critique les plans cognitifs, organisationnels et professionnels développés par l'éducation inclusive.

<sup>1</sup> In : *Le Normal et le pathologique*, 1966, p. 133.

Sous cet angle, il est devenu très (trop) banal de souligner l'évolution intervenue entre les perspectives de l'intégration scolaire, qui datent généralement des années 1980 et celles de l'éducation inclusive, à coup sûr plus larges et plus ambitieuses. Encore faut-il tenir compte à la fois des avancées et des obstacles, en analyser les raisons, si possible en évitant les trop faciles invocations des « résistances » des acteurs et actrices, comme le montrait Raymond Boudon (1977) qui invoquait plutôt les « bonnes raisons » des acteurs et actrices sur des sujets aussi divers que les pratiques agricoles ou les poursuites de scolarité.

Notre propos général est d'articuler les constats de progression des dispositifs inclusifs et le maintien de situations discriminatoires et inégalitaires. Selon un vocabulaire un peu provocateur, il faut développer une « critique de la raison inclusive », non dans le sens polémique de la critique, qui vise à culpabiliser des responsables, mais dans le sens hérité de la tradition de la philosophie kantienne, c'est-à-dire construire les conditions objectives de possibilité de réalités inclusives<sup>2</sup>.

## 2. DÉNOMINATIONS. UNE QUESTION DE DOCUMENTATION

---

Nous avons eu le souci de recueillir un ensemble d'informations sur des positions adoptées par diverses organisations (principalement des associations de défense des personnes en situation de handicap), qui témoignent d'évolutions récentes, mais qui peuvent en même temps laisser en suspens ou même ignorer des débats essentiels.

Ce choix méthodologique a été de constituer un corpus documentaire composé des textes imprimés dans ces associations et de repérer des thèmes principaux développés ou apparus dans les dix dernières années en rapport avec les situations de handicap et l'éducation des enfants concernés. Plutôt que de développer une réflexion balisée a priori, nous avons eu le souci de faire le point auprès de divers organismes,

<sup>2</sup> Exemples de travaux récents avec ce type de titre qui ne signifie nullement la négation du thème annoncé mais engage plutôt vers son analyse rigoureuse, en montrant ses ouvertures et ses obstacles. Alain Caillé, *Critique de la raison utilitaire*, 2003, La Découverte. Achille Mbembe, *Critique de la raison nègre*, 2013, La Découverte.

principalement les associations françaises reconnues comme les plus importantes, soit spécifiques à tel type de handicap, soit généralistes, couvrant l'ensemble des handicaps, qui ont présenté des journées d'étude ou organisé des colloques au cours des dix dernières années. Il s'agit alors de considérer les thématiques, les concepts et les orientations politiques et pédagogiques qui ont présidé à ces événements.

Le corpus rassemblé est hétérogène, car il réunit des associations d'adultes ou d'enfants en situation de handicap, dont la fonction est de défendre les personnes, au sens des « entrepreneurs de cause » selon l'expression de Howard Becker (1985) ; pour autant, les associations affichent la présence d'experts qui développent des analyses scientifiques lors de leurs journées d'étude. Ce corpus est hétérogène aussi d'un autre point de vue, car certains groupes associatifs annoncent, dès leur intitulé, le type d'action visée, par exemple, pour la petite enfance, des mesures de prévention et le type d'institution d'aide<sup>3</sup>, alors que d'autres ont un nom plus englobant, se référant aux personnes handicapées en général. Du côté des experts d'organismes scientifiques, on peut aussi trouver des affichages explicites d'orientations conceptuelles, au point que des séminaires les déclinent à l'année avec des précisions ou des applications<sup>4</sup>. Enfin, précisément en fonction de cette diversité, la périodisation peut être variable : des journées annuelles, ou plus fréquentes, à l'exception majeure de la période 2020-2021, où les rencontres ont été annulées du fait de l'épidémie de Covid-19. Malgré ces limites, le corpus permet de révéler les préoccupations majeures de ces groupes et surtout les éventuelles transformations au cours de cette période relativement courte.

Nous l'avons dit, les préoccupations de ces différents organismes ne sont pas identiques, et le militantisme associatif est plus ou moins rattaché à l'investigation scientifique. Pourtant, des points de convergence assez frappants apparaissent concernant le vocabulaire retenu et ce qu'il implique pour les institutions et les pratiques. De ce point de vue, on constate le lien étroit entre la désignation des personnes et la définition des orientations institutionnelles, ce qui n'est pas historiquement

<sup>3</sup> C'est le cas de l'Association nationale des Centres d'action médico-sociale précoce.

<sup>4</sup> C'est le cas du thème de l'accessibilité dans les séminaires du Centre national des arts et métiers (chaire de Serge Ebersold).

nouveau sur un plan général, mais prend un autre relief avec les expressions en usage courant aujourd’hui.

Ainsi, la notion de « situation de handicap » est devenue un lieu commun. Des associations ont souvent conservé dans leur nom les expressions de « personnes handicapées » ou de « handicap », car elles font partie de leur affichage historique officiel, mais dans l’explicitation de leurs actions et revendications, c’est la « situation de handicap » qui est présente. Par exemple, l’Unapei qui se définit comme « Union nationale des associations de parents et amis des personnes handicapées mentales » (anciennement « Union nationale des associations de parents d’enfants inadaptés ») énonce un « plaidoyer pour une société qui cesse d’exclure les personnes en situation de handicap » (2022). Pour une autre association historique, l’Apajh (Association pour adultes et jeunes handicapés), les textes publiés à partir des années 1980 ne se réfèrent pas simplement au handicap en tant que tel mais bien à la situation qui le caractérise dans son contexte<sup>5</sup>. (voir *Tableau 1, sur les associations, p. 50*).

Le cas des textes officiels français est bien plus paradoxal. Les lois, celles de 1975 et de 2005, se réfèrent aux personnes « handicapées ». La loi de 2005 a même défini le handicap pour la première fois dans une loi française, en essayant de combiner difficilement une approche déficitaire, sous le nom d’altération des fonctions, et le rapport à l’environnement. Or, dans les textes d’application qui déclinent les actions à mener dans différents domaines, c’est l’usage de « situation de handicap » qui a pris progressivement le dessus. Ainsi, dans les circulaires de rentrée scolaire du Ministère de l’éducation, il y a un passage subtil entre la référence obligée à la loi en vigueur qui traite des personnes handicapées (et des élèves comme tel) à la considération des élèves en situation de handicap qui ont leur place dans une « école pleinement inclusive » (circulaire de rentrée 2022). De même, les personnels d’appui en milieu scolaire ordinaire ne sont plus des « auxiliaires de vie scolaire » pour les élèves handicapés mais des « accompagnants des élèves en situation de handicap<sup>6</sup> » (voir *Tableau 2 sur la législation française, p. 51*).

<sup>5</sup> L’histoire des associations en lien avec les politiques du handicap a fait l’objet du livre collectif sous la direction de Barral, et collaborateurs (2000).

<sup>6</sup> Nous reviendrons ultérieurement sur leur statut encore dévalorisé, comme le reconnaît le Ministère de l’éducation lui-même (circulaire de la rentrée 2022).

Comment interpréter ces évolutions notables dans les dénominations ? Sans doute par des influences multiples et entrecroisées, à la fois nationales et internationales, au carrefour des analyses scientifiques et des propos sociopolitiques. Sur le plan national français, on doit rappeler qu'un groupe de travail avait été constitué officiellement en 2004 pour proposer des pistes de réforme de la loi de 1975 dite « en faveur des personnes handicapées » et avait explicitement proposé de retenir l'expression « situation de handicap » dans une perspective environnementale, en se référant aux travaux de l'Organisation mondiale de la santé sur la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de 2001 (Assante, 2012). Cette dimension de la situation a été encore plus nettement affirmée dans la Convention internationale de 2006 sur les droits des personnes handicapées avec une définition du handicap comme interaction entre les caractéristiques des personnes (avec d'éventuelles incapacités) et les barrières physiques ou symboliques qui font obstacle à leur participation sociale ou encore dans le modèle québécois du processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2010). Cela implique des transformations du rapport à la norme, une critique du validisme et une interrogation sur les situations handicapantes pour imaginer leur dépassement (Winance, 2004).

Pour aller plus loin encore dans la compréhension de cette emprise de la conception situationnelle du handicap, il resterait à cerner quelles médiations ont joué dans ces changements et, plus précisément, quels médiateurs et médiatrices ont pu peser d'arguments convaincants pour permettre des extensions du vocabulaire novateur.

On peut penser ici à des actrices et acteurs attentifs aux dimensions internationales des débats (avec la référence aux travaux de l'Organisation mondiale de la santé, aux définitions de la Convention internationale des droits des personnes handicapées), à des actrices et acteurs impliqués plus ou moins directement dans des instances internationales (tables rondes de l'Unesco), ou dans des comités de défense des personnes, par exemple pour le suivi de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées. Encore faut-il qu'elles et ils soient reconnus comme des experts, bien informés et dignes de confiance, pouvant instituer de nouvelles normes et de nouvelles légitimités. Dans nombre d'associations explorées pour notre corpus, de tels experts ont

été effectivement sollicités pour développer des arguments scientifiques servant ensuite à l’affichage moderniste de l’organisme<sup>7</sup>.

Toutefois, il est courant que des innovations se retrouvent sur les rails des anciens temps. C’est bel et bien le cas de la « situation de handicap » qui est souvent utilisée avec l’ajout d’un type de déficience, revenant ainsi à une représentation de nouveau limitée à une incapacité individuelle. En ce sens, dire qu’un enfant est dans une « situation de handicap moteur » est une facilité d’un langage qui se veut plus actuel, mais c’est pervertir la signification que son incapacité motrice n’a de sens que dans un contexte de vie qui lui fait obstacle, par exemple devant une volée de marches qu’il ne peut franchir. Cet exemple, somme toute banal, peut aussi s’appliquer à d’autres types de limitations de capacités (visuelles, auditives, mentales...) pour lesquelles les obstacles, et en contrepartie les facilitations, ne sont pas suffisamment perçus comme fondamentaux pour comprendre la situation concrète de l’enfant considéré. Le grand risque est un retour du refoulé avec catégorisations et stigmatisations, au détriment de perspectives d’actions transformatrices<sup>8</sup>.

L’inclusion et les diverses expressions qui s’y rattachent se réfèrent à une autre catégorie de données : non plus la désignation des personnes, mais les répertoires d’action.

Là encore, il est frappant de constater que si la forme substantive de l’inclusion est toujours utilisée, elle laisse de plus en plus la place à l’usage de la forme adjectivée qui caractérise, par exemple, une réalité « inclusive » ou un objectif « inclusif ». Comme si les ambiguïtés et l’usage rhétorique de la notion globale d’inclusion et les critiques qui ont été développées à son égard avaient eu une répercussion dans des sphères non académiques.

Les analyses critiques de la notion d’inclusion sont clairement exprimées par Charles Gardou (2012, p. 35). Il prend le cas de la biologie

<sup>7</sup> Sur cette place des experts dans les politiques publiques, voir Érik Neveu (2015, p. 52).

<sup>8</sup> Il conviendrait aussi de procéder à ce même type d’analyse critique sur la diffusion de nouveaux vocabulaires, par exemple celui de la vulnérabilité, appliqué à des unités urbaines, des groupes ou des personnes qualifiées de « vulnérables ». Voir les critiques de Judith Butler dans : *Notes Towards a Performative Theory of Assembly*, Harvard University Press, 2015.

(inclusion foetale), de la cytologie (inclusion cellulaire), de l'odontologie (inclusion d'une dent dans l'os de la mâchoire), ou encore de la minéralogie et de la métallurgie (avec des corps étrangers indésirables). Et il en conclut ce paradoxe : « Autant d'usages qui marquent un enfermement. » La notion, trop hâtivement utilisée, repose sur une ontologie « normo-centrée et une conception disjonctive qui perpétue une culture de la séparation des êtres et d'un entre-soi des mondes sociaux » (Gardou, 2022, p. 87).

Si l'on se penche sur l'origine latine du mot, nous retrouvons la même référence à la fermeture, à la clôture (« *in-cludere* » signifie en effet « inclure », au sens d'« enfermer »). Le terme proche de clôture, le « cloître », indique bien un espace délimité, dont seuls certains font partie, et qui reste fermé à d'autres. Cette formulation nous paraît paradoxale, puisque l'idéologie actuelle de l'inclusion présuppose, au contraire, l'ouverture à la diversité, la possibilité que chacun appartienne aux institutions communes (Cury, 2009).

Les analyses critiques aboutissent donc à la nécessité d'être très vigilant aux usages spontanés et trompeurs de l'inclusion, elles suggèrent parfois d'abandonner la notion globale et de recourir à la forme adjectivale. Dans une formule bienvenue, Charles Gardou remarque : « faire de l'inclusion ou être inclusif, on ne parle pas de la même chose » (2022, p. 92). Ajoutons qu'en matière d'emploi, l'inclusion est aussi considérée comme un « marché ». D'une part, elle est utilisée comme argument par des entreprises pour valoriser leur image publicitaire de recrutement de personnes en situation de handicap, sous un angle qui se veut « éthique ». D'autre part, la notion est explicitement formulée comme un marché pour faciliter les propositions d'emploi et pour mettre en contact différents partenaires économiques par l'intermédiaire d'une plateforme digitale<sup>9</sup>.

Quels sont les usages dans des groupes associatifs ? Au-delà des revendications diverses pour l'éducation, pour l'emploi ou pour les conditions de vie, pour contrecarrer les phénomènes dits « d'inclusion », qui restent fortement dénoncés, de nombreux groupes ont adopté

<sup>9</sup> Le marché de l'inclusion est défini officiellement en France comme « un service numérique permettant d'accéder à l'annuaire des entreprises sociales inclusives proposant des produits ou services inclusifs » (consulté le 21 août 2023).

l'expression de « société inclusive » comme leur emblème central, comme leur porte-drapeau sociopolitique, qui concerne bien en priorité les personnes « en situation de handicap » comme bénéficiaires, mais vise plus généralement l'ensemble de la population. C'est une évolution notable, car les revendications particulières et traditionnelles en termes d'allocations ou de lieux d'accueil pour les « handicaps » sont ici subsumées par le poids du thème politique global de la société inclusive, souvent lié à la question de la citoyenneté. Ce n'est plus le particulier des populations qui est visé, mais l'universel des actions.

À cet égard, mentionnons quelques exemples significatifs :

- La Fédération de l'Apajh (Association pour adultes et jeunes handicapés) a énoncé son projet associatif pour 2018-2023 en réclamant une société inclusive et en soutenant « des revendications pour un réel parcours inclusif ».
- Pour l'APF France Handicap (Association des Paralysés de France), le plaidoyer général pour « des citoyennes et citoyens à part entière » se spécifie sous la formule : « Construire une société inclusive et solidaire pour des humains libres et égaux en dignité et en droits. »

*(Voir Tableau 1, sur les associations, p. 50)*

On note aussi l'usage nouveau de la notion d'« habitat inclusif », qui est présente dans plusieurs associations et soutenue par plusieurs programmes publics de recherche appliquée pour promouvoir des politiques renouvelées de logement non seulement pour les personnes avec incapacités diverses mais aussi pour les personnes âgées. Elle est entendue comme une forme d'habitation substitutive au logement ordinaire isolé et à l'accueil en établissement spécialisé. Il s'agit d'un « habitat accompagné, partagé et inséré dans la vie locale » (Caisse nationale de la solidarité et de l'autonomie).

Parallèlement, depuis les années 2000, la montée en puissance d'un État social « inclusif » a conduit à une individualisation du social : « Les sujets du social ne sont plus des populations cibles mais des individus en



chair et en os avec des histoires de vie singulières, des difficultés spécifiques, des attentes et des désirs particuliers » (Astier et Medini, 2019, p. 56).

Des évolutions notables concernent le champ de l'éducation : « l'éducation inclusive » devient plus courante que « l'inclusion scolaire », conformément à l'usage international en anglais. Les textes officiels français en témoignent. La loi de 2013 intitulée « Pour une refondation de l'école de la République » utilise pour la première fois dans une législation nationale la notion d'inclusion scolaire et énonce que le service public de l'éducation « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans distinction<sup>10</sup> ». Mais la loi de 2019 va plus loin et l'expression antérieure d'inclusion scolaire est remplacée par « scolarisation inclusive », de même que ce ne sont plus des enfants « handicapés » mais des enfants « en situation de handicap ». Rien d'étonnant à cela, car les évolutions du vocabulaire législatif sont toujours tributaires des débats sociaux et des pressions qui s'exercent sur les parlementaires, parfois peu enclins à certaines nouveautés, qu'elles soient cognitives ou organisationnelles (voir *Tableau 2 sur la législation française*, p. 51).

Autre avantage à l'usage de « l'inclusif » en éducation : la possibilité de nombreuses déclinaisons de l'éducation inclusive au-delà des murs de l'école, pour une éducation plus large impliquant une variété d'actrices et d'acteurs, par exemple sous la formule des cités éducatives, développée dans plusieurs recherches sur les réalités locales<sup>11</sup>. On dépasse ainsi l'inclusion scolaire pour envisager l'éducation inclusive dans un sens bien plus large (Caraglio, 2019, p. 71).

La notion d'accessibilité prend une nouvelle importance et semble se substituer progressivement à celle trop rhétorique et trop panoramique d'inclusion<sup>12</sup>. Elle prend traditionnellement le sens de l'accès physique à un espace donné, par exemple à un bâtiment, à un service public, à un transport, mais elle a acquis le sens bien plus ample de « l'accès à tout pour tous », selon le slogan revendicatif utilisé par plusieurs associations.

<sup>10</sup> On sait que ce fut finalement un ajout par un amendement à l'article 2, à la suite de diverses revendications, dont celles d'associations.

<sup>11</sup> Par exemple chez des auteurs tels que Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet (2013), Serge Ramel (2022), Lise Gremion (2016).

<sup>12</sup> Au Brésil, la notion d'inclusion est considérée comme une « notion-parapluie » (*guarda chuva*) qui englobe des réalités diverses et entremêlées. Par exemple, dans la presse locale : inclusion dans le carnaval, dans la mode, dans le marché du travail et par le travail.

Cette amplification de l'accessibilité dans les années 2000 fait l'objet de diverses formulations dans des recherches : invention de l'accessibilité comme nouvelle catégorie d'intervention publique (Larrouy, 2011), nouvelle grammaire de l'accessibilité, orientant vers une réinvention de l'école (Ebersold, 2021), nouveau paradigme (Zaffran, 2015)<sup>13</sup>. Le point commun essentiel de ces travaux est que l'accessibilité est vue non comme une évidence mais comme une construction sociale, répondant à des revendications portées par différents groupes.

La question de l'accessibilité des transports publics est significative de ces évolutions et révélatrice de l'intérêt porté par des associations, par exemple, l'Association des paralysés de France, qui s'est mobilisée pour réaliser diverses rencontres publiques sur le thème. Ainsi, une recherche empirique en lien avec cette association retrace les conceptions du transport public en autobus à Paris, conjointement aux représentations du handicap, sur la période de 1975 à 2005. Elle montre le dépassement d'un mode de transport aménagé mais limité à des déficiences identifiées (principalement motrices) à un référentiel plus large impliquant une accessibilité offrant ses bénéfices à toutes et tous. Au lieu d'une accessibilité spécifique, on passe à une accessibilité dite « intégrée » qui tend vers une approche universaliste (Larrouy, 2011)<sup>14</sup>. Pourtant, il faut noter un infléchissement restrictif concernant l'accessibilité du bâti. La loi française de 2018 sur l'évolution du logement et du numérique (loi ELAN) diminue le quota de logements accessibles dans le bâti neuf de 100 % à 20 %. Ce qui a engendré de vives protestations d'associations de personnes en situation de handicap.

De ces évolutions à la fois paradigmatiques et pratiques, on doit tirer des conséquences sur le champ de l'éducation et sur ses professionnels. Mais, conformément aux analyses précédentes, il s'agit d'appliquer ces conceptions non seulement au domaine classique (et tout à fait légitime) de l'accès physique aux institutions scolaires communes pour des publics qui en ont été longtemps privés, mais aussi aux représentations et aux

<sup>13</sup> Selon Joël Zaffran : « [...] si l'accessibilité subsume l'inclusion, celle-là est plus que l'accès stricto sensu : l'accessibilité est la concrétisation des aspirations légitimes des personnes à satisfaire leurs besoins en matière de santé, d'éducation, de culture ou de travail selon une définition du bien-être construite à partir de l'ensemble des opportunités de vie potentiellement accessibles et par ailleurs possibles en pratique » (2015, p. 280).

<sup>14</sup> « La conception universaliste prend en compte la société dans son ensemble et interroge les capacités de cette dernière à intégrer toutes les personnes qui la composent, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles » (Larrouy, 2011, p. 232).

pratiques scolaires ordinaires qui font obstacle à certains enfants. En ce sens, l'accessibilité va plus loin que la notion d'éducabilité, car cette dernière vise les apprenants, toutes et tous conçus comme capables et « autrement capables », alors que l'accessibilité vise la ou le responsable des actions éducatives, qui a pour charge de mettre en place des modalités de travail permettant de valoriser les capacités de tous les apprenants (Plaisance, 2009, 2013). Elle met en chantier le rôle des enseignants vis-à-vis de publics jugés éventuellement plus « difficiles » que d'autres. C'est un grand pas vers un renouvellement des problématiques éducatives, une « reconfiguration » du métier d'enseignant dans la dynamique de l'accessibilité, voire une « réinvention » de l'école (Ebersold, 2021). La transformation due à cet imaginaire social invite même à voir la diversité non comme un obstacle, mais au contraire comme « une ressource profitable au bon fonctionnement de l'école » (ibidem). Cette compréhension large de l'accessibilité, soutenue au niveau international par l'expression *Universal Design*, ne va pas sans difficulté d'application chez les enseignants, confrontés à une autre manière de travailler qui transfigure les modalités traditionnelles. Mentionnons seulement quelques-unes de ces dimensions renouvelées du métier disponibles dans des bilans internationaux (Plaisance, 2021) :

- Représentations interactives des diversités des élèves au lieu de représentations marquées par des visions « pathologisantes » individuelles.
- Perspective « institutionnelle » valorisant la dimension de l'établissement scolaire et de son environnement.
- Exercice collaboratif du métier et formation au long de la vie, au lieu du travail isolé.
- Gestes professionnels en articulation entre actions spécifiques à l'égard de certains élèves et dispositifs génériques destinés à toutes et tous<sup>15</sup>.

Ces perspectives d'actions ne se limitent nullement au prolongement de l'existant mais définissent des pistes possibles qui sont éclairées par la notion d'accessibilisation. C'est ce que propose Serge Ebersold (2021)

<sup>15</sup> Plusieurs schémas, en général à trois niveaux, rendent compte de ces perspectives d'action : par exemple, Ghislain Magerotte, 2022, p. 170 ; Serge Ramel, 2020, p. 218. Serge Ebersold distingue l'accessibilité universelle et l'accessibilité corrective (dans un ouvrage à paraître sur l'accessibilité aux Presses universitaires de Grenoble).

dans une subtile distinction entre trois niveaux : l'accès, l'accessibilité et l'accessibilisation. L'accès à un lieu ou à des apprentissages relève des possibilités rapportées aux individus. L'accessibilité est la dimension sociale, favorable ou non, qui s'impose aux individus en termes d'environnement scolaire et social. Elle exprime « le degré de réceptivité de la société et, plus particulièrement du système scolaire, à la diversité » (Ebersold, 2019, p. 39). L'accessibilisation, quant à elle, suppose l'opérationnalisation des principes normatifs qui définissent l'accessibilité. Cette dernière dimension oriente vers des stratégies à mettre en œuvre.

Quel bilan tirer de cette articulation entre les revendications associatives formulées en termes de nouveaux vocabulaires et les travaux plus théoriques qui se sont développés à différents niveaux, international et national ? Une bonne manière d'interpréter cet ensemble complexe d'influences (et qui n'est pas toujours exempt de conflits entre les associations elles-mêmes, par exemple au sujet de l'application de l'injonction sociale de l'accessibilité) consiste à faire appel aux modèles théoriques issus des travaux de sociologues américains souvent considérés comme « interactionnistes ». La genèse des problèmes sociaux et leur émergence sur la scène publique ont ainsi fait l'objet de nombreux travaux aux USA, synthétisés par Howard Becker en 1966<sup>16</sup>. De tels cadres théoriques nourrissent des recherches empiriques françaises, par exemple celle que nous avons citée sur l'accessibilité dans les transports (Larrouy) ou celle qui envisage le développement du thème de l'autisme dans différentes associations comme la revendication d'une cause éducative (Vallade, 2015). Pour ces chercheurs, les problèmes sociaux n'existent pas en soi, selon des critères seulement objectivables, ils font l'objet de définitions et de revendications par des actrices et acteurs sociaux enclins à leur donner forme et à les divulguer selon leurs besoins. Une distinction de différents niveaux de constitution de ces « problèmes » est classiquement présentée en langue anglaise dans ces travaux : *naming* (dénommer), *blaming* (reprocher) et *claiming* (revendiquer). Pour Érik Neveu (2015, p. 17) qui commente ce modèle, « un fait social est constitué comme problématique par des entrepreneurs de morale qui le mettent en récit et

<sup>16</sup> De manière un peu provocante mais très illustrative de ces orientations théoriques, Howard Becker écrit : « Si, selon notre compréhension, les problèmes sociaux sont ce que les parties intéressées pensent qu'ils sont, nous devons reconnaître que leur définition est le résultat d'un long processus qui comporte des étapes identifiables » (1966, p. 11).

savent y intéresser d'autres acteurs ». Il s'agit alors de rendre visible la revendication et de l'afficher sur la scène publique. Comme nous l'avons vu, l'appel à des experts reconnus et à des travaux scientifiques permet de donner une consistance supplémentaire aux réclamations associatives.

### 3. AMBIGUÏTÉS DE L'INCLUSION ET PIÈGES DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

---

On constate incontestablement des avancées conceptuelles de base qui renouvellent les problématiques. Mais que signifient-elles auprès des actrices et acteurs ? Quels usages en font-ils ? Dans plusieurs enquêtes de terrain, les expressions professorales sont le témoignage de compréhensions de l'éducation inclusive en termes de catégorisations plus qu'en termes d'ouverture à la diversité. Les perceptions des enfants concernés sont aussi une source précieuse pour apprécier les ambiguïtés des orientations inclusives à l'école.

Chez les enseignants, l'usage spontané et courant d'expressions montre les détournements de sens de l'éducation inclusive. Relevons-en quelques-unes : tel enfant « entre en inclusion », elle ou il est l'enfant « d'inclusion » ; ou l'enfant « en inclusion », c'est « l'heure de l'inclusion », etc.<sup>17</sup>.

Autant d'usages du savoir commun qui s'appliquent à des situations dans lesquelles des enfants ou des adolescents issus de dispositifs particuliers, parfois intitulés en France « pour l'inclusion », se trouvent accueillis dans des classes ordinaires. On voit bien le clivage qui s'établit alors entre les élèves qui sont pleinement membres de l'école ou de la classe ordinaire et celles et ceux qui restent à la marge, tolérés, et sans doute avec une certaine bienveillance, mais qui sont néanmoins perçus comme différents, sous le regard des enseignants comme des autres élèves. Certes, ces situations sont elles-mêmes des avancées par rapport aux fermetures radicales du « spécial » traditionnel, complètement séparé, mais elles n'en montrent pas moins une perception professorale de l'inclusion scolaire qui perpétue,

<sup>17</sup> Paradoxes d'énonciation bien repérés par Marie Toullec-Théry (2020). Les mêmes expressions sont utilisées en portugais au Brésil, ce qui amène le chercheur Rinaldo Voltolini de l'Université de São Paulo à dire que « *aluno-de-inclusao* » est une formule écrite sur le mode de l'oxymore, une contradiction dans les termes, au point que l'idée d'inclusion annule celle de l'élève (Voltolini, 2018, p. 42). Mêmes remarques critiques chez La Jonquière (2020).

à travers ces expressions, les clivages anciens. L'inclusion s'opère exceptionnellement, elle n'est pas la mesure banale des activités. Les « inclus » ne sont pas des membres à part entière, elles et ils demeurent des « visiteuses et visiteurs », selon la belle formule qu'utilise Felicity Armstrong (1998) dans ses enquêtes en Angleterre.

Les expressions des enseignants rapportées ci-dessus ne doivent pas être attribuées à leurs « résistances » ou à leurs défauts de compréhension des orientations inclusives, mais bien plutôt aux carences institutionnelles dans les mises en œuvre des politiques inclusives qui aboutissent à des ambiguïtés bien concrètes dans la sociologie spontanée des actrices et acteurs du quotidien scolaire qui assimilent les politiques inclusives aux politiques d'intégration. Les enseignants, quel que soit le pays, ont coutume de dire « nous ne sommes pas préparés pour ça ! » manifestant par là leurs difficultés face à la présence de nouveaux publics (Plaisance, 2018). Un des pièges sous-jacents à ces vocabulaires consiste à penser selon l'opposition binaire inclusion / exclusion qui masque la complexité des situations et rend opaque une perspective réaliste de transformation. On sait, en effet, que l'usage spontané de l'inclusion se conjugue directement avec l'exclusion et contre elle. Or, il faut rappeler les fortes réticences de Robert Castel à l'égard de la notion d'exclusion qu'il considérait comme une notion attrape-tout, illusoire, une notion piège. Les raisons qu'il invoquait étaient le manque de cohérence théorique de la notion qui englobe des réalités hétérogènes et la présupposition de situations fixistes, alors que l'on est face à des processus de « désaffiliation », selon l'expression qu'il considère comme la plus pertinente (Castel, 2009). Nous n'avons plus affaire à des oppositions radicales mais, au contraire, à des trajectoires variables, à des processus qui mettent en jeu les aléas du lien social et les facteurs plus ou moins favorables de la reconnaissance sociale. Un autre éclairage notionnel provient aussi de la formule, souvent reprise, de Bourdieu et Champagne sur les « exclus de l'intérieur » (1992). Ils ne se référaient pas à des situations de handicap mais au cas d'adolescents dans des filières scolaires, dévalorisées de l'enseignement secondaire, sans perspectives. Ces adolescents sont bien dans le système scolaire, mais à la marge. Il s'agit donc d'exercer notre vigilance critique en dialectisant les notions utilisées pour débusquer les situations qui restent ségrégatives sous les apparences inclusives.

L'avis même des élèves est une autre ressource très riche d'informations et encore trop peu explorée, par exemple de la part d'élèves qui relèvent administrativement de dispositifs spécifiques comme « handicapés mentaux », mais qui fréquentent aussi des classes ordinaires à certains moments de leur emploi du temps. L'attention portée à leur expérience quotidienne montre leur grande capacité de réflexion sur leur place par rapport aux autres élèves et la justesse de leurs interprétations. Elles et ils sont conscients que leur inscription scolaire se heurte à des désignations dévalorisantes qui les disqualifient. Certains, pourtant, dans des conditions favorisées par la ou le chercheur, savent revendiquer leur place spécifique dans l'école par exemple en déclarant dans une pétition qu'elles et ils ne sont pas plus « bêtes » que les autres ! (Saint Martin, 2019). Leur identité revendiquée est ici directement liée à leur souci de reconnaissance sociale, mais qui se heurte au caractère normatif de l'institution scolaire. Les mesures de protection dont elles et ils sont l'objet se révèlent contradictoires par rapport à leur désir d'autonomie et à leur souci de bénéficier de mesures semblables à celles des autres, ainsi dans le cas d'adolescents réclamant l'autorisation de sorties, au même titre que les autres (Lansade, 2019, 2022). Dans une autre enquête, des élèves d'Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) déclarent ne plus vouloir retourner en milieu scolaire ordinaire, par crainte de leur stigmatisation comme élèves avec troubles psychiques. Les plus âgés en voie de professionnalisation adoptent des stratégies pour ne pas dévoiler leur ancienne institution d'accueil, pour n'apparaître « ni fous, ni gogols » (Dupont, 2016). Dans tous ces exemples d'enquêtes de terrain sur les situations concrètes décrites par des élèves et des adolescents, on peut interpréter leur situation comme un « entre-deux », pas exclus, puisqu'elles et ils sont bien dans le système scolaire ou de formation professionnelle, mais pas pleinement inclus non plus, au sens des autres jeunes, en bref dans une situation de « liminalité » (Saint Martin, 2019).

Sans doute les perspectives de transformation inclusives sont-elles confrontées aux obstacles institutionnels et aux normes du quotidien scolaire, alors qu'elles devraient orienter vers l'instauration de nouvelles normes ou plutôt vers une normativité, selon le vocabulaire préconisé par Georges Canguilhem dans son analyse du vivant (1966). C'est-à-dire non pas l'application de normes rigidement définies *a priori* mais bien plutôt une normativité qui implique une capacité inventive,

la promotion de nouvelles manières de fonctionner, une « réinvention de l'école » sous l'égide de l'accessibilité (Ebersold, 2021). Pourtant, un aspect significatif de ces obstacles réside dans l'emprise des tendances classificatoires sur la base de catégorisations. En ce sens, l'éducation inclusive, dans sa diffusion sociale, promeut à la fois de nouvelles catégories d'enfants et de nouveaux professionnels. Elle est nouvellement catégorisante, non plus sur la base des anciennes dénominations devenues obsolètes et péjoratives (anormal, incapable, invalide...), ni même sur la dénomination englobante de handicap (reformulée en « situation de handicap »), mais sur la diffusion de catégories à la mode : les dysfonctionnements d'apprentissage divers, en écriture, lecture, mathématique, mais aussi en psychomotricité... les troubles de l'attention, etc., actualisés sous la bannière du neuro-développement et des approches cognitivistes (Morel, 2016).

La loi française de 2005 sur le handicap a ainsi été dépassée bien au-delà des représentations classiques du handicap sous-entendues par le texte officiel lui-même sous le vocabulaire de l'altération, vers des cas de divers troubles scolaires. Une pathologisation moderniste des difficultés scolaires se trouve en bonne voie. Parallèlement, des professionnels sont appelés à la rescousse et de nouvelles divisions du travail se développent à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. C'est une observation courante que l'appel aux spécialistes de l'extérieur est de plus en plus envahissant, du fait des demandes de diagnostics et de traitements adéquats. La sophistication des approches individualisées est ici soutenue par les mesures officielles dites de « compensation » qui ouvrent à des mesures diverses, y compris financières. La catégorisation subsiste fortement avec la valorisation de la compensation individualisée du handicap (loi 2005) au détriment des politiques d'accessibilisation. Les demandes des parents, dans un souci légitime d'attention spécialisée à leurs enfants, rejoignent dans ces situations celles des enseignants qui sont enclins à réclamer des formations sur les cas pathologiques, sur la connaissance des cas, sur les traitements possibles et les conséquences pédagogiques.

À vrai dire, cette centration sur les diagnostics interprétés en termes de pathologie est une vieille histoire et la dénonciation de l'ambiguïté de la référence incontrôlée à la dyslexie était déjà bien présente dans les années 1970 (Stambak et al., 1972). Mais l'histoire ne se répète jamais



comme telle. Le poids des schèmes classificatoires (Bourdieu, 1979) et des catégories gestionnaires dans l'intervention sociale (Chauvière, 2009) est aujourd'hui particulièrement fort dans la promotion du « besoin éducatif spécial », rebaptisé dans la traduction française comme « particulier », comme pour se démarquer du passé des institutions spéciales. Le « besoin », malgré l'ouverture apparente de la notion vers la personne elle-même, est devenu une manière non seulement de repérer des difficultés chez l'enfant, mais présente surtout le risque de fournir une nouvelle définition des troubles logés en elle ou en lui et de la ou le limiter à cette caractéristique. Le besoin, défini par d'autres que l'enfant lui-même, se transforme en procédure administrative de dépistage et de définition, selon des nécessités gestionnaires, par exemple avec les nomenclatures des besoins pour la révision des modalités de financement entre l'école et les institutions spécialisées, ou les grilles d'évaluation des besoins en matière de scolarisation (GEVA-Sco)<sup>18</sup>. Ce n'est pas l'approche clinique du sujet-enfant en tant que singularité qui est retenue, et cela fait courir le risque de minimiser non seulement ses contextes de vie mais aussi le cadre scolaire où il en vient à être repéré comme « possédant » des besoins qui s'attachent à sa personne. C'est la réification du sujet, au sens philosophique de chosification de la personne. Comme le dit l'anthropologue Mary Douglas, « les étiquettes collent » (1999)<sup>19</sup>. Dans l'héritage conceptuel du rapport britannique de 1978 par Mary Warnock sur les « *special needs* », des auteurs de même nationalité énoncent aussi des critiques à l'égard d'usages administratifs de « bonnes pratiques » qui retournent à un modèle de type médical et incitent à des stéréotypes attachés à la personne (Terzi et al., 2010)<sup>20</sup>.

Une comparaison européenne sur la scolarisation des élèves à « besoins éducatifs particuliers (BEP) » et sur les notions utilisées confirme que la France reste caractérisée par un modèle

<sup>18</sup> Texte officiel de 2015 : « Dans le champ de la scolarisation, le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-Sco) regroupe les principales informations sur la situation d'un élève, afin qu'elles soient prises en compte pour l'évaluation de ses besoins de compensation en vue de l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation. »

<sup>19</sup> La citation complète de Mary Douglas est la suivante : « Les catégories stabilisent les flux de la vie sociale et créent même, jusqu'à un certain point, les réalités auxquelles elles s'appliquent. » De fait, plusieurs enquêtes montrent que les catégorisations, dans leur usage gestionnaire, ne contribuent pas à la connaissance des personnes mais, au contraire, les figent dans une identité artificiellement construite.

<sup>20</sup> Voir notre analyse critique de cet ouvrage collectif sous la direction de Lorella Terzi dans la *Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2012), n° 57, pp. 213-223.

médico-catégoriel, contrairement à d'autres pays attachés à des modèles plus pédagogiques du BEP (Mazereau, Orion, 2021). Au-delà des situations de handicap, une autre comparaison européenne sur les politiques d'éducation prioritaire met bien en évidence de nouvelles formes de catégorisation et des manières de repérer des populations scolaires de manière figée et essentialiste, en lien avec une vision managériale de l'institution. Les besoins particuliers sont devenus une « supra catégorie » enveloppant des sous-catégories (Franji, 2021).

Peut-on envisager de dépasser au moins partiellement ces contradictions ? Certains auteurs, tout en dénonçant fermement l'aspect consummatoire du besoin induit par les politiques inclusives en termes de développement de services et de ressources, soutiennent une approche polycentrée au lieu d'une approche égocentrée, limitée à la personne. Elles et ils entendent par là une approche plaçant le devenir de la personne au centre dans une perspective de coopération entre les actrices et acteurs, parents et professionnels (Ebersold & Detraux, 2013)<sup>21</sup>. Dans une orientation proche, il s'agit de se décentrer d'une approche compensatoire axée sur la personne et de faire référence à une conception écologique et scolairement située des difficultés d'apprentissage. Le déplacement s'opère alors vers les besoins de l'école elle-même (Benoit, 2019). L'attention est portée non sur les besoins éducatifs particuliers attachés à la personne mais plutôt sur les situations éducatives particulières (Gremion F. & Gremion L., 2020).

#### 4. REGARDS SUR L'INTERNATIONAL. DISCRIMINATIONS ET INÉGALITÉS À L'ÉPREUVE DES FAITS

---

Les rapports de l'Unesco constituent une source habituelle d'informations pour un bilan international de l'éducation inclusive. La rencontre de Salamanque en 1994 est considérée comme ayant marqué un tournant décisif en faveur de l'évolution des politiques pour des enfants handicapés, en rejetant même ce dernier vocabulaire pour mettre au premier plan les « besoins éducatifs spéciaux ». La déclaration et le cadre d'action

<sup>21</sup> Selon les mêmes auteurs, la « conception égocentrée dissocie l'enfant de l'institution scolaire au détriment des formes d'interdépendance qui les unit et perpétue un rapport allusif à l'environnement scolaire » (2013, p. 108).

adoptés enjoignaient aux gouvernements de dépasser l'éducation traditionnelle *spéciale* pour faire évoluer les écoles ordinaires en combattant les discriminations. Mais un autre tournant est notable : c'est l'accent progressivement mis sur l'ensemble des « apprenants » et leur diversité et non plus sur un type spécifique d'élèves. « L'éducation est ainsi envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous » (Unesco, 2009). En 2020, un autre rapport très détaillé sur plusieurs pays du monde entier renforce cette orientation qui ne situe pas les enfants en différentes catégories mais insiste sur leur diversité qui, au lieu de constituer un problème, serait une occasion favorable aux changements des pratiques éducatives (Unesco, 2020).

Incontestablement, la question des inégalités et des discriminations a été redoublée par la propagation internationale de la pandémie de Covid-19<sup>22</sup>. À nouveau, plusieurs rapports internationaux permettent d'avoir une vision globale bien documentée qui transcende les variations locales (Unesco, 2021 ; Agence européenne, 2021). La description du bouleversement imposé par la pandémie se décline en de nombreux points communs :

- La fermeture des écoles et le renvoi des enfants dans les familles. Les données internationales sont impressionnantes : on estime qu'environ 70 % des jeunes (de 8 à 19 ans) ont été privés d'école, soit les deux tiers de la population scolaire mondiale.
- En conséquence de ces fermetures, les technologies numériques ont été sollicitées pour ouvrir des possibilités d'apprentissages scolaires à distance de l'école. Mais de telles possibilités « à distance » ont été limitées, car elles renvoient aux inégalités des équipements dans les familles, aux défauts de connexion internet et, de manière plus générale, aux conditions de vie des familles (espaces dans les logements parfois très précaires). C'est le renforcement d'inégalités socio-économiques et socioculturelles déjà existantes. Un exemple, au

<sup>22</sup> Le texte qui suit est partiellement issu d'une conférence prononcée via internet dans le cadre du colloque de l'association internationale REACH (Research for Education Accessibility Challenges) le 19 mai 2022.

Brésil : dans l'État de São Paulo, pourtant considéré comme le plus riche du Brésil, plus de la moitié des enfants inscrits dans les écoles de l'État ont été privés de cours à distance via Internet. Même dans les pays européens dont les conditions apparaissent généralement plus favorables, seulement 25% des enfants ont eu accès à du matériel d'enseignement par voie digitale et 67% sont restés sans contact avec leurs professeurs (Agence européenne, 2021).

- D'où ce constat partagé au niveau mondial : la fermeture des écoles a touché les enfants et les familles les plus vulnérables, par exemple les enfants en situation de handicap, mais aussi les enfants de milieux pauvres, de milieu rural isolé, ou encore issus de l'immigration<sup>23</sup>. Ces fermetures scolaires ont aussi renforcé les difficultés sociales des familles elles-mêmes : alimentation des enfants devenue impossible à l'école, problèmes de garde des enfants et de continuité du travail des parents, etc. Autrement dit, les aspects scolaires ont entraîné à leur suite des coûts sociaux importants, car ils ont impacté plusieurs aspects de la vie quotidienne des familles, principalement dans des pays déjà sujets à ces obstacles.

Pourtant, d'autres aspects ont montré des phénomènes de résilience :

- Des initiatives de certaines écoles et de certains professeurs pour contacter les élèves dans les familles et tenter d'effectuer des continuités d'apprentissage en dehors des établissements (une mobilisation sociale autonome de type *bottom up*). Des initiatives qui, en général, n'étaient pas directement impulsées par les administrations de l'éducation.
- Des solidarités sociales locales, au sein de communautés diverses, pour venir en aide aux personnes en difficulté, par exemple pour la nourriture de base.

<sup>23</sup> Selon Audrey Azoulay, directrice générale de l'Unesco : « Prolonged and repeated closures of education institutions are taking a rising psycho-social toll on students, increasing learning losses and the risk of dropping out, disproportionately impacting the most vulnerable. Full school closures must therefore be a last resort and reopening them safely a priority » (Unesco, 2021).

- Des initiatives d'associations de défense des personnes handicapées ou de fondations privées pour l'aide aux enfants<sup>24</sup>.

Mais pour éviter d'utiliser les expressions d'inclusion scolaire ou d'éducation inclusive comme des « expressions-valises » ou comme des injonctions trop générales, il est essentiel d'examiner les variations précises selon les pays pour relativiser l'aspect trompeusement homogénéisant des termes et examiner les persistance des inégalités et des discriminations. L'éducation inclusive est ancrée dans des configurations spécifiques : « Ce qui caractérise et différencie les approches nationales entre elles, ce sont d'abord les conceptions, représentations et rationalités autour desquelles s'organisent les systèmes scolaires » (Ebersold ; Plaisance ; Zander, 2016, p. 28).

Nous proposons de limiter une investigation plus précise à deux pays, la France et le Brésil.

En France, la dynamique inclusive, impulsée par les pouvoirs publics par différentes lois (2005, 2013, 2019) et soutenue par des associations militantes, se traduit par une forte progression de la présence des enfants et adolescents reconnus comme « handicapés » dans le secteur ordinaire du système éducatif. Alors qu'on estimait leur nombre à 118 000 en 2006, à 90 000 en 1998-1999, ils seraient environ 400 000 en 2021<sup>25</sup>. Parallèlement, les dispositifs d'aide ont été aussi en augmentation (pour les élèves que l'on dit « accompagnés »). On n'est pas certain que ce soient toujours les mêmes types d'enfants. Nous avons déjà signalé une extension du vocable du « handicap » vers une multiplicité de cas qui n'étaient pas repérés comme tels auparavant, comme les dysfonctionnements dans les apprentissages, les troubles cognitifs, etc. On doit aussi souligner que la notion de scolarisation en milieu ordinaire recouvre deux réalités différentes : la présence en classe ordinaire et la présence dans un dispositif particulier en milieu ordinaire, dénommé « Unité localisée pour l'inclusion scolaire ». On note la nuance de vocabulaire, car il ne s'agit pas de dispositifs d'inclusion au sens strict mais « pour » l'inclusion, ce qui implique une voie, un cheminement qui n'est pas encore à son terme.

<sup>24</sup> Il restera à apprécier si ces initiatives pourront s'inscrire dans la durée.

<sup>25</sup> RERS (2022). Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Deux questions ultrasensibles ont fait l'objet de débats et même de polémiques au cours de ces dix dernières années :

- La place et le statut des accompagnants. Elles et ils avaient été dénommés de manière assez dévalorisante « auxiliaires de vie scolaire », avec un salaire très réduit. Leurs revendications pour un vrai métier, soutenues par des associations, ont abouti à leur reconnaissance comme « accompagnants des enfants en situation de handicap – AESH », mettant en valeur la notion plus générale d'accompagnement qui fait maintenant partie des notions clés des politiques pour les personnes en situation de handicap. Leur nombre a certes fortement augmenté mais leur situation relève toujours du précarité (travail à temps partiel, salaire au niveau du minimum). Un tel précarité est « genré », car souvent associé à la féminisation des services d'aide à la personne<sup>26</sup>.

Malgré les demandes insistantes des parents et des enseignants pour leur présence à l'école, la reconnaissance sociale des accompagnants est peu attestée par les pouvoirs publics ; en bref, elle révèle une forme de discrimination.

- Le maintien des dispositifs spécialisés en dehors de l'école. Ceux-ci se maintiennent avec des effectifs stables au cours des dernières années (entre 70 000 et 80 000 enfants ou adolescents), ce qui peut s'interpréter en fonction de difficultés plus grandes dans ce public surtout avec difficultés mentales, mais on ne peut ignorer non plus la présence ou tel territoire d'institutions dites médico-sociales, gérées par des associations qui sont représentées dans les instances de décision, ce qui leur permet d'affirmer une offre d'accueil.

C'est un point de forte tension avec les représentants des Nations unies pour le suivi de la Convention internationale des droits des personnes

<sup>26</sup> Suzy Bossard (2015). Précarité et rapports sociaux dans les métiers de services aux personnes : les auxiliaires de vie scolaire (AVS) dans l'Éducation nationale (thèse de Doctorat en sociologie, Université de Lille). Voir aussi les nombreux débats sur le care.

handicapées. Les représentants regrettent, dans leurs rapports, que la France n'ait pas clairement franchi le pas vers une politique des droits des personnes et reste trop empreinte d'une vision médicale et catégorielle du handicap. Elles et ils réclament la fermeture des établissements médico-sociaux (Comité des droits, 2021). Cela rejoint la question de la « désinstitutionnalisation » affirmée comme objectif par le comité et aussi par des instances européennes. L'organisme français « Défenseur des droits » est plus nuancé, car, tout en témoignant des plaintes reçues pour manque de scolarisation de certains enfants et donc de la subsistance de discriminations, il préconise la transformation des établissements spécialisés dans le cadre d'une politique inclusive plutôt que leur pure et simple fermeture (Défenseur, 2019). De fait, des décisions sont prises officiellement pour développer de nouvelles unités d'enseignement issues du secteur médico-social mais localisées en écoles ordinaires. Ce qui représente un « virage inclusif » de l'offre médico-sociale (Dupont, 2021) et qui engage en même temps des changements réciproques. C'est-à-dire qui revient à promouvoir un partage des cultures professionnelles (Chauvière & Fablet, 2001).

Le Brésil présente une situation fort contrastée par rapport à la France du point de vue politique et social. La politique éducative a été mise à mal par le gouvernement d'extrême droite sous la présidence de Jair Bolsonaro. Les événements récents ont même montré les grands risques que les instances démocratiques ont connu pour l'investiture d'une nouvelle présidence.

L'éducation inclusive s'est donc trouvée en grand danger<sup>27</sup>. L'ancien ministre de l'Éducation Milton Ribeiro, par ailleurs pasteur évangélique, a déclaré en 2022 que les enfants avec diverses déficiences gênent l'éducation brésilienne et qu'il faut les mettre à part. Une telle prise de position était en cohérence avec le décret présidentiel de 2020 énoncé avec un titre fallacieux : « Politique nationale d'éducation spéciale : inclusive, équitable, avec apprentissage tout au long de la vie ». Un tel décret revenait en réalité à soutenir le retour aux structures spéciales séparées et aux investissements privés pour des enfants qui ne peuvent

<sup>27</sup> Pour plus de détails, se référer à notre article de 2022 en français avec ce même titre sous les noms de Pinheiro, Plaisance, Prado.

bénéficier de l'inclusion dans les écoles communes (article 2). Ce décret a fait l'objet de vives protestations d'associations et de professionnels et a été suspendu par le Tribunal suprême, la plus haute instance juridique du pays, qui mettait en cause sa constitutionnalité<sup>28</sup>. Une ample discussion s'est ensuivie dans une audience publique retransmise sur le canal télévisuel Justiça en août 2020. L'audience a offert un bilan bien documenté sur les luttes symboliques et parfois aussi financières du secteur de l'éducation des personnes avec besoins particuliers, avec cette tension entre le spécial et l'inclusif. On a entendu les déclarations d'associations militantes très engagées en faveur de l'éducation inclusive mais aussi les réticences d'autres, comme celles de la fédération des puissantes associations Pestalozzi, gérant des institutions privées et lucratives. Leurs représentants ont argué de leurs compétences spécialisées contre les difficultés éprouvées par les professeurs et, par conséquent, de la nécessité de préserver la diversité institutionnelle et l'enseignement privé<sup>29</sup>.

Les situations antérieures, dans un contexte politique bien plus favorable, n'étaient pourtant pas exemptes d'ambiguïtés. Le texte de référence pour les politiques éducatives inclusives date de 2008-2009 et a été élaboré par un groupe de chercheurs universitaires dans le cadre du Ministère de l'éducation. Il présente la particularité d'établir une connexion entre le spécial et l'inclusif en proposant « une politique nationale de l'éducation spéciale dans la perspective de l'éducation inclusive ». Comment entendre cette formulation a priori surprenante et peu conforme aux orientations internationales ? La notion de perspective suggère prudemment un horizon inclusif auquel il faut tendre, mais sans l'imposer<sup>30</sup>. Quant à l'éducation spéciale, il faut seulement l'entendre comme un ensemble de modalités d'aide spécialisée dans les écoles (salles de ressources dites multifonctionnelles, professionnels de l'aide, etc.). D'un autre côté, l'éducation inclusive relèverait de la responsabilité de l'école elle-même et de ses professeurs.

<sup>28</sup> Ce décret de 2020 a été définitivement annulé en 2023 par le nouveau président de la République Lula da Silva.

<sup>29</sup> En conclusion de l'audience publique, le procureur général de la République et le rapporteur du Tribunal suprême insistaient sur le respect de l'égalité des droits des personnes avec besoins particuliers, en se référant notamment aux principes de la Révolution française, les politiques publiques inclusives devant être considérées comme soutenant les options démocratiques dans une société de diversités et de singularités.

<sup>30</sup> Ce qui rappelle les dispositifs français POUR l'inclusion et non D'inclusion.



Des critiques virulentes ont été émises à la fois sur ce retour paradoxal du spécial dans la mire de l'inclusion et sur la prétention classificatoire et totalisante qui l'accompagne. Car se manifeste alors une nouvelle valorisation de la ou du spécialiste extérieur à l'école qui est appelé à la rescousse au nom même de l'inclusion, par exemple pour les cas d'autisme, de déficits d'attention, d'hyperactivité, de dyslexie, etc. (Silva, 2016)<sup>31</sup>.

Parallèlement, les professeurs dont la spécificité est déniée réclament plus de formations, en fait plus d'informations sur les «élèves de l'inclusion», dans l'illusion d'un savoir totalisant plus efficace (Voltolini, 2018)<sup>32</sup>. En réalité, l'éducation brésilienne est dominée par une problématique plus fortement prégnante, celle des inégalités et des discriminations qui touche un ensemble d'enfants de milieux populaires en grande difficulté : scolarisation absente ou écourtée pour certains, écoles publiques de médiocre qualité, manque de structures d'aide, etc. Logiquement, la perspective inclusive devrait donc s'établir bien au-delà du public dit «public cible» défini dans les orientations de 2008-2009, souvent repris tel quel ensuite comme une évidence : déficiences, troubles du développement, hautes capacités. C'est alors que, paradoxalement, l'inclusif s'estompe devant l'ampleur de la tâche de généraliser l'école pour tous pour faire subsister dans l'éducation inclusive seulement la «prégnance de l'éducation spécialisée» (Santana-Pinaud, 2020)<sup>33</sup>.

Pour l'heure, les modifications gouvernementales au Brésil laissent présager un renouveau des politiques éducatives qui sont soutenues par des actions déjà engagées par divers groupes ou associations ayant continué à lutter contre les inégalités et les discriminations. Des actions dites «affirmatives» pour favoriser des populations victimes d'inégalités

<sup>31</sup> À l'arrière-plan de ces diagnostics se trouvent les différentes versions du manuel américain «Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders». Pour une analyse critique, voir : «Initiative pour une clinique du sujet» (2011). Les mêmes critiques ont été énoncées par une partie de la pédopsychiatrie française. Voir, par exemple, Roger Misès et la Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA).

<sup>32</sup> Ajoutons un paradoxe supplémentaire, commun aux deux pays considérés : les professeur-e-s spécialisés se voient aussi confier la tâche d'être «professeur-e-s-ressources», au service de l'école ordinaire et des autres professeur-e-s pour promouvoir l'éducation inclusive. En France, c'est la formation du certificat Cappei ; au Brésil, c'est la fonction supplémentaire de l'accueil éducatif spécialisé AEE.

<sup>33</sup> Selon la même chercheuse : «Au regard de la démarche brésilienne, la mise en œuvre de l'ambition inclusive semble se distinguer par son attachement au modèle spécialisé où l'inclusion ne constitue plus qu'un versant plus 'humanisé' de cette approche» (2020, p. 71).

persistantes pourraient faire partie des politiques éducatives inclusives dans le sens large du terme. Par exemple, seront sans doute réactualisées et réajustées les mesures prises dans les universités fédérales pour instaurer des « quotas » à leur entrée, c'est-à-dire réservant des places pour de jeunes Noirs ou avec un bas revenu familial et aussi pour des jeunes reconnus avec déficiences. Mais des mesures internes aux universités seront aussi nécessaires pour assurer l'aide à ces mêmes jeunes dans le cours de leurs études, là encore pour contrer les inégalités accumulées dans les générations précédentes.

## 5. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

---

L'éducation inclusive n'est pas seulement une affaire de pédagogie. Elle est aussi une question anthropologique et une question politique. Du côté de l'anthropologie, elle est directement liée à la représentation de l'autre, à son éventuelle différence par rapport à une norme de présentation de soi et de comportement. Historiquement, les visions péjoratives et discriminantes ont été dominantes, aboutissant au rejet de l'autre dans des marges sociales et l'assignation de l'enfant aux allures inhabituelles dans des institutions spéciales fermées (Stiker, 2009). Incontestablement, les représentations en négatif se sont modifiées et ont engendré de nouvelles manières de faire. Le normal et le pathologique ne sont plus appréhendés comme deux entités radicalement distinctes. Selon l'expression de Génard et Cantelli (2008), on est dans une « anthropologie conjonctive » qui parie sur les capacités (Plaisance, 2009).

Malgré des oppositions qui subsistent, des normativités d'un autre ordre se sont développées au point que l'idée de déficience se trouve conjuguée à celle des interactions plus ou moins favorables avec le contexte de vie (Winance, 2004). En ce sens, la transformation du milieu scolaire et des pratiques fait progressivement son chemin.

Du côté politique, l'éducation inclusive est liée à des orientations officielles, variables selon les pays, qui définissent sa signification, son type de public et ses modalités d'application. Sont alors impliqués les pouvoirs publics, les ministères concernés, mais aussi des organismes privés, par exemple les associations de défense des personnes qui

peuvent témoigner, dans le cas précis de l'éducation, de leur engagement en faveur de l'application de la scolarisation pour toutes et tous sans discrimination. Des luttes symboliques et même des polémiques se font alors jour pour la domination du champ et la concrétisation de mesures pratiques. Le Brésil est l'exemple exacerbé de ces luttes face à un gouvernement, heureusement annulé, qui voulait revenir à des structures séparées pour des enfants et des adolescents considérés comme incapables et inacceptables parmi les autres. Une leçon majeure se dégage de cette situation : la fragilité de l'éducation inclusive et son lien étroit avec les options politiques dans les sociétés modernes. L'éducation inclusive relève d'un choix de société et, en dehors d'un contexte politique démocratique, elle est en danger.

**Tableau 1. Associations et inclusion**

<b>Associations</b>	<b>Thème de l'inclusion</b>
<b>Unapei</b> (Union nationale des associations de parents d'enfants inadaptés). Créée en 1960	Pour une société solidaire et inclusive. Vivre dans une société qui cesse d'exclure les personnes en situation de handicap, 2022
<b>APF France Handicap</b> (Association des paralysés de France). Créée en 1933	Construire une société inclusive et solidaire pour des humains libres et égaux en dignité et en droits Projet associatif 2018-2023 « Pouvoir d'agir. Pouvoir choisir »
<b>Apajh (Association pour adultes et jeunes handicapés).</b> Fédération créée en 1962	Société inclusive. L'accès à tout pour toutes et tous avec toutes et tous. Projet 2018-2023

**Tableau 2. Législation française et scolarisation**

<b>Législation française</b>	<b>Scolarisation et inclusion</b>
<b>1975</b> Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées	<b>Obligation éducative</b> Accès des mineur·e·s et des adultes handicapé·e·s aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie
<b>2005</b> Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées	Formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant Inscription dans l'école ou l'établissement le plus proche du domicile (établissement de référence) Projet personnalisé de scolarisation
<b>2013</b> Loi de refondation de l'école de la République	Inclusion scolaire de toutes et tous les enfants sans distinction Intégration dans la société
<b>2019</b> Pour une école de la confiance	Situation de handicap Scolarisation inclusive Société inclusive

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Armstrong, F. (1998). Curricula, Management and Special and Inclusive education. In P. Clough (Ed.), *Managing Inclusive Education : from Policy to Experience* (pp. 48-63). Paul Chapman.
- Assante, V. (2002). *Mission d'étude en vue de la révision de la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées*.
- Astier, I., & Medini, A. (2019). *Sociologie de l'intervention sociale*. Armand Colin.
- Barral, C., Paterson, F., Stiker, H.-J., & Chauvière, M. (Eds.) (2000). *L'Institution du handicap : le rôle des associations*. Presses universitaires de Rennes.
- Baudot, P.-Y., & Fillion, E. (2021). *Le Handicap cause politique*. Presses universitaires de France.
- Becker, H. S. (1966). *Social Problems : a Modern Approach*. John Wiley and Sons.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders ; études de sociologie de la déviance*. Éditions AM Métailié (original en anglais, Free Press of Glencoe, 1963).
- Benoit, H. (2019). Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? *Les Cahiers de la lutte contre les discriminations*, 3 (11), 61-83.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-74.
- Bourdieu, P. (1980). Quelques propriétés des champs, *Questions de sociologie*. Éditions de Minuit.
- Caraglio, M. (2019). *Les Élèves en situation de handicap*. Presses universitaires de France.
- Castel, R. (2009). *La Montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Seuil.

- Chauvière, M. (2000). Handicap et discriminations. Genèse et ambiguïté d'une inflexion de l'action publique . In D. Borillo (Ed.). *Lutter contre les discriminations*. La Découverte.
- Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie*, 134, 71-85.
- Chauvière, M. (2009). Catégories et arguments dans le champ de l'intervention sociale. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation* 47, 227-236.
- Chevalier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A., & Leonardis, L. de (2016). Dix années de politique inclusive à l'école, *Carrefours de l'éducation*, 42, 215-239.
- Comité des droits des personnes handicapées. Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme, Genève, communiqué de presse du 23 août 2021.
- Cury, C., & Roberto, J. (2009). Réflexions sur les principes juridiques de l'éducation inclusive au Brésil: égalité, droit à la différence, équité. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation* 61, 41-53.
- Unesco. (1994). *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*. <http://www.unesco.ch/pdf/salamanca>
- Défenseur des droits. France. Avis n° 19-06 du 10 avril 2019.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions*. La Découverte.
- Dupont, H. (2016). *Ni fou ni gogol! Orientation et vie en ITEP*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dupont, H. (2021). *Déségrégation et accompagnement total*. Presses universitaires de Grenoble.
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter. Revue européenne de recherche sur le handicap*, 7 (2), 102-115.

- Ebersold, S., Plaisance, & É., Zander, Ch. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Rapport de Conférence de comparaisons internationales, Conseil national d'évaluation du système scolaire-Cnesco.
- Ebersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 44, 39-47.
- Ebersold, S. (2021). *L'Accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE.
- Fougeyrolas, P. (2010). *Le Funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.
- Franji, D. (2021). Modes d'accessibilisation et redéfinition de la scolarisation. In S. Ebersold (Ed.). *L'Accessibilité ou la réinvention de l'école* (pp. 165-183). ISTE.
- Gardou, Ch. (2012). *La Société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Eres.
- Gardou, Ch. (2022). *La Fragilité de source. Ce qu'elle dit des affaires humaines*. Eres.
- Genard, J.-L., & Cantelli, F. (2008). Êtres capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques. *SociologieS*.
- Gremion, Lise. (2016). Intégration et inclusion scolaires : Rôles des communautés éducatives. 10.13140/RG.2.1.3306.4560. Editorial du dossier de juin 2016 dans la revue Suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)
- Gremion, F., Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation : Pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. In Chatelain, N., Miserez-Capoz, C. , & Steffen, G. (Eds). *Interagir dans la diversité à l'école* (pp. 15-28). Editions HEP-BEJUNE.
- Initiative pour une clinique du sujet (2011). *Pour en finir avec le carcan du DSM*. Eres.
- La Jonquiere, L. (2020). Pour que l'éducation soit au rendez-vous de l'inclusion scolaire, *Psychologie clinique*, 50, 25-35.



- Lansade, G. (2019). De la difficulté à être reconnus « capables » et « compétents » : des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d'autonomie. *Alter. Revue européenne de recherche sur le handicap*, 13 (1), 29-42.
- Lansade, G. (2021). *La Vision des inclus. Ethnographie d'un dispositif pour l'inclusion scolaire*. Inshea.
- Larrouy, M. (2011). *L'Invention de l'accessibilité. Des politiques de transport des personnes handicapées aux politiques d'accessibilité de 1975 à 2005*. Presses universitaires de Grenoble.
- Magerotte, G., Paquot, D., & Coenen, J.-P. (2022). Les débuts hésitants de l'école inclusive en fédération Wallonie-Bruxelles, *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant – ANAE* (177), 159-172.
- Mazereau, Ph., & Orion, G. (2021). Handicap ou besoin éducatif particulier, comparaison des usages de ces notions dans huit pays européens en rapport avec l'éducation inclusive, *La Nouvelle Revue. Éducation et société inclusives*, 91, 199-212.
- Ministère de l'éducation. Brésil. Secrétariat de l'éducation spéciale. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília : MEC/SEESP, <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Morel, S. (2016). Troubles dans les apprentissages : neurosciences cognitives et difficultés scolaires. *Revue européenne des sciences sociales*, 54(1), 221-247. <https://doi.org/10.4000/ress.3526>
- Neveu, É. (2015). *Sociologie politique des problèmes publics*. Armand Colin.
- Pinheiro, D., Plaisance É., & Prado de Oliveira L. G. (2022). L'éducation inclusive en danger au Brésil. *La Nouvelle Revue. Éducation et société inclusives*, 94, 229-245.
- Plaisance, É. (2009). *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Autrement.

- Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 219-230.
- Plaisance, É. (2015). Stigmatisation, discrimination ou reconnaissance ? À propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. In É. Dugas, & G. Ferréol (Eds.), *Oser l'autre. Altérités et éducabilité dans la France contemporaine* (pp. 45-63). EME Éditions.
- Plaisance, É. (2015). Le spécial dans tous ses états. Note sur le sens de l'éducation spéciale. *Psychologie et Éducation*, 2, 11-24.
- Plaisance, É. (2021). La reconfiguration du métier d'enseignant dans la dynamique de l'accessibilité. In S. Ebersold (Ed.), *L'Accessibilité ou la réinvention de l'école* (pp. 145-161). ISTE.
- Plaisance, É. (2018). Não estamos preparados para isso ! Educação inclusiva e formação de professores, In R. Voltolini (Ed.). *Psicanálise e formação de professores : Antiformação docente* (pp.111-124). Zagodoni Editora.
- Plaisance, É. (2022). L'éducation inclusive en France : des avancées significatives et de nouveaux défis. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, ANAE*, 177, 173-181.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2013). À propos des cités de l'éducation. *La Revue internationale de l'éducation familiale* (34), 11-20.
- Rahme, M. (2013). Inclusion et internationalisation des droits à l'éducation : les expériences brésilienne, nord-américaine et italienne. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64, 223-240.
- Ramel, S. (2022). Mise en œuvre des politiques inclusives : Quelles réalités locales ? *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant – ANAE*, 177, 212-222.
- Saint Martin, Cl. de (2019). *La Parole des enfants en situation de handicap. On sait marcher droit, mais de travers*. Presses universitaires de Grenoble.

- Santana Painaud, K. (2020). Éducation inclusive au Brésil. L'impasse entre la généralisation de l'école pour tous et la prégnance de l'approche spécialisée, *Spirale – Revue de recherches en Éducation*, 2, 65-74.
- Silva, K. C. B. da (2016). *Educação inclusiva : para todos ou para cada um ? Alguns paradoxos (in) convenientes*. Editora Escuta.
- Stambak, M., Vial, M., Diatkine, R., & Plaisance. É. (Eds.). (1972). *La Dyslexie en question*. A. Colin.
- Stiker, H.-J. (2009). *Les Métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*. Presses universitaires de Grenoble.
- Terzi, L., Warnock, M., & Norwich, B. (2010). *Special Educational Needs. A New Look*. Continuum International Publishing Group.
- Toullec-Thery, M. (2020). Il / elle va en inclusion. De l'énonciation d'un paradoxe sémantique aux pratiques de classe de l'école inclusive. *Ressources*, 22, 6-7.
- Vallade, F. (2015). Autisme : l'écran des évidences éducatives. *Éducatons et sociétés*, 36, 35-49.
- Van Zanten, A. (2004). *Les Politiques de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Ville, I., Fillion, E., & Ravaud, J.-F. (2014). *Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, politiques et expérience*. De Boeck Supérieur.
- Voltolini, R. (2014). *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. Editora Escuta Ltda.
- Voltolini, R. (2018). *Psicanálise e formação de professores : Antiformação docente*. Zagodoni Editora.
- Unesco. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*.
- Unesco. (2020). *Towards Inclusion in education : Status trends and challenges. The Unesco Salamanca Statement 25 years on*.
- Unesco. (2021). *Reaching out for all learners*.

- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. HMSO.
- Winance, M. (2004). Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 66, 201-227.
- Zaffran, J. (2015). *Accessibilité et handicap*. Presses universitaires de Grenoble.





# L'INTÉGRATION, UN FREIN À L'INCLUSION ?

**Lise Gremion et François Gremion**

## 1. INTRODUCTION ET CONTEXTE

---

Comme dans la plupart des pays européens, les statistiques fédérales montrent une augmentation de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les classes ordinaires (OFS, 2020). En Suisse, comme ailleurs, on observe que les classes ordinaires s'ouvrent plus volontiers à l'intégration d'élèves ayant des BEP et que les enseignant·e·s, en général, se disent favorables à l'inclusion scolaire (Le Laidier, 2018, Gremion et Brahier, 2021). Cependant, aussi réjouissant que soit le changement constaté, il « mérite d'être partiellement relativisé » (Ebersold et al., 2016). Tant ce rapport du Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) traitant de données internationales que le rapport suisse mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (Sefri) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (Kronenberg, 2021) soulignent que la réalité scolaire diffère encore fortement de l'idéal d'une école inclusive. Dans l'ensemble des cantons, la baisse des effectifs des élèves scolarisé·e·s en enseignement séparatif coïncide avec une inflation des demandes de mesures renforcées (CDIP, 2007 ; OFS, 2020). Du point

de vue de l'équité sociale, rien ne change, puisque les enfants de milieux défavorisés sont toujours majoritairement les destinataires des mesures spécialisées (Gremion et Gremion, 2018 ; Le Laidier et Prouchandy, 2016). Entre le paradigme intégratif orienté sur des réponses centrées sur les élèves à BEP et l'inclusion scolaire posée comme horizon idéal d'une *École pour tous*, comment l'école traduit-elle aujourd'hui les changements attendus tant au niveau des textes internationaux que nationaux ?

Le texte d'introduction au Plan d'études romand (PER) soutient le principe d'éducabilité et vise la réussite et l'accès de chacun·e au plein développement de ses compétences (CIIP, 2003). Le PER propose, dans ce texte officiel, un *Projet global de formation de l'élève* qui soit une réponse aux besoins de tous les apprenant·e·s. Il défend l'égalité des chances et la réduction des inégalités. Autant d'éléments qui devraient permettre le développement d'une école résolument inclusive.

Or, nous observons par notre travail de formation avec les enseignant·e·s et futurs enseignant·e·s (Gremion, 2019 ; Gremion et Gremion, 2021) et dans nos recherches qualitatives, ancrées dans l'interactionnisme symbolique (i.e. Becker, 1985 ; Hughes, 1996), des tensions et paradoxes récurrents. Dans leurs pratiques, bien que ce cadre légal leur permette d'envisager des pratiques nouvelles et de transformation de l'école les enseignant·e·s se réfèrent avant tout au PER comme un programme auquel se conformer, non comme un projet global à conduire. Les enseignant·e·s se disent en accord avec le projet d'une école inclusive, mais s'inquiètent surtout du manque de moyens ou de ressources pour le réaliser (Gremion et Brahier, 2021). Elles et ils cautionnent le projet d'une école ouverte à toutes et tous, toutefois, leurs demandes de formation renvoient moins à une recherche de compréhension, pour modifier ou adapter leur enseignement, qu'à des demandes de réponses concrètes pour résoudre et soulager des situations d'intégration. Leurs attentes ne sont généralement pas envisagées comme un levier propice à la transformation de l'école, mais comme une ressource pour simplifier leur quotidien.

Cette difficulté à entrer dans une posture critique, moteur du mouvement inclusif, et à se donner le courage de développer une professionnalité responsable est à l'origine de la réflexion que nous proposons ici. Dans ce texte, en deçà de l'engagement collectif des enseignant·e·s, nous



partons du constat que les tensions et paradoxes évoqués se cristallisent, d'une part, autour d'une confusion terminologique de la notion d'inclusion (Kronenberg, 2021) et, d'autre part, autour de la circonlocution BEP en lieu et place du mot « handicap<sup>1</sup> ». Notre analyse de ce qui est, ici, en jeu pour les professionnel·le·s s'appuie sur une relecture de la sociologie du travail proposée par Hughes (1996).

## 2. TERMINOLOGIE ET CONFUSION

Notre premier constat porte sur l'utilisation souvent indifférenciée des termes « intégration » et « inclusion » qui crée de la confusion et perturbe le débat. Dans un texte précédent, nous avons proposé une distinction des terminologies en regard d'une situation scolaire concrète (Gremion et Paratte, 2009). Ici, nous abordons ces terminologies en les situant en référence aux textes officiels du système scolaire suisse et à leurs contextes historiques d'émergence.

Si l'on admet la définition de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (EASNIE)<sup>2</sup>, la pleine inclusion (*full inclusion*) signifie que 100 % des élèves ayant des BEP fréquentent l'école ordinaire 80 % du temps par semaine. Or, dans ses rapports, elle montre que ce pourcentage n'est atteint dans aucun pays européen (EASNIE, 2016\_revu en 2020).

Actuellement, pour les organisations internationales et dans la communauté scientifique, la notion d'inclusion remplace systématiquement celle d'intégration. Au niveau fédéral et cantonal, les deux termes « inclusion » et « intégration » sont utilisés de façon indifférenciée<sup>3</sup>. Les

<sup>1</sup> La labellisation « handicap » n'étant plus admise ou acceptable, une circonlocution la remplace, celle de « BEP ». « Un des processus les mieux connus en philologie correspond aux efforts répétés accomplis au cours de l'histoire pour trouver des termes acceptables pour désigner [...] Malgré cette tendance séculaire à substituer de nouveaux noms aux anciens dès que ceux-ci deviennent « mauvais » [...] Il en va de même [elle existe toujours] pour la discrimination, quels que soient le nom ou la périphrase par lesquels on juge opportun de la désigner » (Hughes, 1952/1996, p. 241).

<sup>2</sup> <https://www.european-agency.org/languages/fran%C3%A7ais#:~:text=L'Agence%20europ%C3%A9enne%20pour%20l,et%20de%20l'%C3%A9ducation%20inclusive>

<sup>3</sup> Pour exemples : le Rapport sur la politique en faveur des personnes handicapées (Conseil fédéral, 2018), ou la jurisprudence du Tribunal fédéral qui ne fait pas de distinction entre scolarité intégrative et inclusive. Voir site CSPA : [https://www.cspa.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2#:~:text=L'arr%C3%AAt%20C\\_590%2F2014%20du,done%20pr%C3%A9sentant%20des%20besoins%20sp%C3%A9cifiques](https://www.cspa.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2#:~:text=L'arr%C3%AAt%20C_590%2F2014%20du,done%20pr%C3%A9sentant%20des%20besoins%20sp%C3%A9cifiques).

textes officiels et concordataires scolaires (CIIP, 2003) s'appuient sur les déclarations internationales (Organisation des nations unies [Unesco], 1994) pour promouvoir l'« inclusion scolaire », mais ils utilisent la terminologie de l'« intégration » dans leurs formulations. La confusion provient peut-être ici de la traduction de la Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994) dans laquelle l'anglais « inclusion » est encore traduit en français par « intégration » (Gremion, 2021). Ainsi, en Suisse, les terminologies officielles induisent encore une indifférenciation entre une logique intégrative basée sur la compensation des désavantages et une logique inclusive d'égalité des droits et des chances en matière d'éducation. Le rapport Pédagogie spécialisée en Suisse qui présente l'état des lieux de la pédagogie spécialisée au niveau national relève qu'« il n'y a pas de délimitation claire entre intégration et inclusion » (Kronenberg, 2021, p. 58). L'auteure met ici en évidence deux points de vue d'interprétation de la notion d'inclusion. Pour le premier, les termes « inclusion » et « intégration » sont indifférenciés, ils renvoient à une même réalité ; alors que, pour le second, les deux notions renvoient à des réalités distinctes, les deux termes ne sont pas synonymes.

Pour l'heure, dans les législations cantonales, et même si des changements sont en cours, c'est bien le terme « intégration » qui traduit les réalités du terrain. C'est ce modèle qui prévaut pour les cantons. Les législations sont tenues de promouvoir l'« intégration » des enfants en situation de handicap à l'école ordinaire, en conformité avec les textes de référence du droit suisse, soit la Constitution fédérale (Cst.), la Loi sur l'égalité pour les personnes handicapées (LHand) et l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS). Bien que les cantons se soient dotés également d'un concordat sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007), ils restent souverains en matière d'éducation (Kronenberg, 2021). Ce concordat (CDIP, 2007) prévoit trois instruments, pour répondre au principe privilégiant l'intégration scolaire : une terminologie commune, des standards de qualité et une procédure d'évaluation standardisée (PES). Ces textes soutiennent, sans la contraindre, une intégration de toutes et tous les élèves, pour autant qu'il soit tenu compte du bien-être de l'enfant, de l'environnement scolaire et de son organisation (CDIP, 2007, Art. 2). La phrase lapidaire de Kronenberg pour décrire l'orientation de l'éducation spécialisée en Suisse résume ainsi la situation : « Autant de séparation que nécessaire, autant d'intégration que possible » (2021, p. 7).

La contextualisation de l'émergence de ces terminologies permet de préciser ce qu'elles recouvrent (Gremion, 2021). La logique inclusive s'inscrit dans le prolongement de l'*École pour tous* (EPT) qui émerge dès le premier texte international de référence, la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948<sup>4</sup>. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, l'éducation est perçue comme un enjeu majeur pour éviter de nouveaux conflits meurtriers et inutiles. Elle doit assurer à tous les enfants le droit à l'éducation, et ce, plus particulièrement aux enfants vulnérables et en risque de marginalisation.

L'école s'approprie cet idéal [*école inclusive*]. Elle s'engage à l'accueil de toutes et tous les élèves, sans distinction liée à l'origine sociale ou culturelle, aux conditions économiques, au genre, à la religion, à la langue ou aux besoins particuliers. Par une éducation conjointe de toutes et tous les enfants, l'école inclusive vise la cohésion sociale et la suppression des discriminations (Gremion et Ramel, 2017).

Dans les textes de référence, le terme anglais *inclusion* est traduit en français par « intégration », jusqu'en 1994. Au début des années 1990, l'intégration scolaire concerne encore l'accueil des élèves migrant-e-s principalement allophones. Pour faciliter leur intégration, les cantons romands se dotent de moyens d'enseignement spécifiques<sup>5</sup>. La Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994), aboutissement d'un mouvement international de défense du droit des personnes en situation de handicap, est signée la même année. Alors que l'éducation séparée des élèves en situation de handicap est critiquée depuis le Rapport Warnock (1978), la Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994) demande aux États « d'adopter, en tant que loi ou politique, le principe de l'éducation intégrée » (Art. 3, al. 2). Il ne s'agit pas seulement de compenser des désavantages, mais de « combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous » (Art. 2, al. 5). La focale change. Les élèves ne sont plus « handicapé-e-s », mais font partie des élèves ayant des « besoins éducatifs spéciaux ». Ce texte,

<sup>4</sup> Assemblée générale des Nations unies, « Déclaration universelle des droits de l'homme », 217 (III) A (Paris, 1948), <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> (consulté le 17 mars 2023).

<sup>5</sup> *Odyssea* et *Kaléido* sont publiés par la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) en 1994. Ils proposent une réflexion sur l'accueil et les approches interculturelles pour favoriser l'intégration des élèves issu-e-s de la migration.

qui réaffirme le droit à l'éducation pour toutes et tous et sort les élèves de la labellisation (Becker, 1985), devient la référence du changement de « l'intégration ».

### 3. BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX OU PARTICULIERS, DE QUOI PARLE-T-ON ?

---

Le second constat concerne l'appellation « BEP », qui a pour ambition de sortir le handicap des seules catégories médicales. Dans le texte intitulé « Cadre d'action » de la Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994), on lit :

Le terme « besoins éducatifs spéciaux » renvoie à tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage. Beaucoup d'enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage et présentent par conséquent des besoins éducatifs spéciaux à un moment ou à un autre de leur vie scolaire. Le rôle de l'école est de trouver les moyens de réussir l'éducation de tous les enfants, y compris de ceux qui sont gravement défavorisés. On commence à reconnaître un peu partout que les enfants et les adolescents ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent être intégrés dans les services éducatifs conçus pour la majorité des enfants. C'est ce qui a conduit à la notion de l'école intégratrice (1994, p. 6).

Les cadres légaux et prescriptifs cantonaux demeurent ancrés dans un paradigme intégratif (Gremion, 2021) impliquant la désignation de l'enfant à BEP. L'accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) fixe les conditions pour l'accueil des élèves « en situation de handicap » que recouvre actuellement la notion de BEP. Une procédure d'évaluation standardisée (PES) est exigée pour l'octroi de « mesures renforcées »<sup>6</sup> ou l'avis de l'expert·e compétent<sup>7</sup> pour une « compensation du désavantage ». Dans tous les cas, cette entrée en matière focalise l'attention sur l'enfant et sa

<sup>6</sup> « Elles se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants : a. une longue durée, b. une intensité soutenue, c. un niveau élevé de spécialisation des intervenants ainsi que d. des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune » (CDIP, 2007, Art. 5).

<sup>7</sup> Pour une comparaison intercantonale se référer au site du Centre suisse de pédagogie spécialisée (PhBern InSeMa) à l'adresse : <https://www.szh.ch/fr/phberninsema/>

désignation comme élève à BEP, ce qui renforce le risque d'essentialisation (Gremion et Gremion, 2018). Dans les conditions scolaires structurelles et formelles de l'intégration, tout dépend des moyens pour la mise en œuvre des mesures nécessaires à l'intégration et au maintien de toutes et tous les élèves dans les classes ordinaires.

Les apprenants étiquetés comme ayant des « besoins éducatifs spéciaux » sont placés dans des contextes éducatifs ordinaires avec des adaptations et des ressources, mais à condition qu'ils puissent s'insérer dans des structures, des attitudes et un environnement inchangés existants (Unesco, 2017, p. 7).

Avec l'idéal inclusif comme « processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite des apprenants » (Ibid., p. 7), les BEP peuvent concerner tout·e élève. À ce jour, de plus en plus d'enseignant·e·s ne restreignent plus les BEP à la qualification des élèves en situation de handicap, mais de manière « large » à l'ensemble de leurs élèves. Ainsi, si les besoins éducatifs particuliers ne se réduisent pas à un handicap ou à une déficience, mais à toutes les difficultés d'apprentissage, d'ordre socio-économique ou culturel (OCDE ; 1995 ; 2007), on observe que les enseignant·e·s intègrent petit à petit l'idée que l'inclusion est une réponse aux besoins éducatifs de toutes et tous les apprenant·e·s, et non pas aux seul·e·s élèves en situation de handicap (Gremion, 2022).

Malgré cette évolution positive des représentations, l'idéal inclusif peine à modifier le système scolaire. D'un côté, face à l'augmentation des besoins perçus, les enseignant·e·s disent constater un plafonnement, voire une réduction des ressources. De l'autre, la législation scolaire, au nom d'un principe individualiste de justice, ne permet pas d'utiliser une compensation des désavantages attribuée à un·e élève pour en faire profiter les autres. La mesure offerte vise une égalité des chances pour l'élève, mais elle ne peut être mutualisée, ce qui pose un problème de gestion de classe. L'école peine ainsi, dans ses dispositifs, notamment d'évaluation (Gremion et Brahier, 2022), et ses structures (filières ou niveaux), à prendre en considération les besoins de toutes et tous les élèves et à leur offrir de manière équitable un aménagement lorsque c'est nécessaire. Les enseignant·e·s sont, de fait, pris dans une contradiction entre l'idéal d'une école intégrative

qui pense l'intégration individuelle d'élèves et celui d'une école inclusive qui considère l'ensemble des élèves. Ne se sentant pas autorisés à utiliser les mesures octroyées individuellement pour en faire bénéficier l'ensemble, ils et elles déclarent manquer de moyens et de formation pour prendre en charge les besoins non reconnus officiellement. Dès lors, elles et ils perçoivent cette redistribution limitée comme un prétexte pour « réaliser des économies sur leur dos » (Gremion, 2019).

Sans nier les valeurs de la rhétorique inclusive, qu'ils et elles conçoivent comme une réalité distincte de l'intégration, elles et ils sont contraints, par le système lui-même, à composer avec des moyens prévus non pour de l'inclusion, mais pour de l'intégration. En effet, les ressources et moyens visent avant tout à compenser individuellement les désavantages officiellement reconnus. Ils sont destinés à rétablir l'égalité des chances et de réussite de celles et ceux qui y ont droit. Ainsi, la compensation qui permet de rétablir l'égalité des chances ne peut, juridiquement, être partagée avec d'autres élèves. Cela reviendrait à leur attribuer un avantage, à « risquer » de favoriser certains apprenant·e·s au détriment des autres (Meier-Popa et Ayer, 2020). Comme l'explicite Kronenberg :

Tout besoin particulier ne justifie pas légalement un droit à des dispositions particulières, et l'on serait loin de pouvoir couvrir tous les besoins quoi qu'il en soit. La notion de « besoins particuliers » est donc plus large que la notion de « droit à faire valoir » (2021, p. 16).

Quand un·e élève est en difficulté scolaire, conformément aux procédures établies, les mesures d'aides ne sont obtenues que lorsqu'un diagnostic est posé par une ou un expert·e thérapeute ou tiers reconnu. C'est elle ou lui qui légitime la demande et atteste les BEP de l'élève (CDIP, 2007). Cette logique médicalisante maintient une perception essentialisante de la difficulté scolaire qui renvoie, le plus souvent, à des traits dispositionnels de l'élève davantage que situationnels (Gremion et Gremion, 2020 ; Rufin et Payet, 2021). L'enseignant·e qui perçoit la nécessité d'un soutien n'a d'autre choix, pour l'obtenir, que d'engager une procédure de désignation qui légitimera les BEP de l'élève même si elle augmente d'autant son risque de stigmatisation et de disqualification scolaire (Gremion, 2016). En se focalisant sur la difficulté de l'élève plutôt que sur le besoin de la situation éducative, la procédure efface le caractère socialement construit des BEP

(Lavoie et coll., 2013), ce que les enseignant·e·s perçoivent bien en ciblant non seulement un manque de moyens, mais aussi de formation.

L'histoire de l'école montre, à ce propos, que pour répondre à chaque arrivée de nouveaux publics dans le milieu scolaire, de la formation et de nouvelles structures sont organisées à la demande des enseignant·e·s. En Suisse, comme ailleurs en Europe à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'arrivée sur les bancs de l'école publique des enfants issu·e·s de familles pauvres a contribué à la mise sur pied des premières classes spéciales<sup>8</sup> (Gremion, 2012b). Au début du XX<sup>e</sup> siècle, c'est « à la demande des enseignants » que Claparède fournit une première formation (Ruchat, 2003)<sup>9</sup> puis crée l'Institut Jean-Jacques Rousseau<sup>10</sup>. Dans les années 1950, alors que l'école publique ouvre des classes spéciales pour les élèves « plus lent·e·s », de la formation est demandée par les enseignant·e·s, donnant lieu à l'avènement des premières formations en enseignement spécialisé hors université (Gremion, 2012a). Dans les années 1980 à 1990, l'arrivée d'élèves migrant·e·s suscite une nouvelle demande de formation des milieux scolaires pour répondre aux besoins des enseignant·e·s. Pour ce faire, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) crée des moyens d'enseignement<sup>11</sup>. Face aux nouveaux publics d'élèves à BEP, les nouvelles demandes de moyens et d'accompagnement de la pratique portent, comme précédemment, sur le besoin d'une réassurance identitaire et professionnelle des enseignant·e·s face au changement que suppose la nouveauté.

Ainsi, le changement de perspective que requiert l'inclusion scolaire réclame, comme nous l'écrivions ailleurs, « de considérer les besoins non seulement de l'élève, mais aussi ceux de l'école et de ses acteurs et actrices, soit celles et ceux des situations éducatives particulières » (Gremion et Gremion, 2020, p. 18). Comprendre ce qui inquiète les acteurs et actrices scolaires permet, de ne pas déplacer la focale de leurs besoins sur ceux des élèves.

<sup>8</sup> En Europe, à la fin du XIX<sup>e</sup>, les nouvelles lois sur les fabriques (en Suisse en 1877) interdisent le travail des enfants. Les enfants pauvres rejoignent ainsi progressivement les bancs d'école.

<sup>9</sup> Formation qui se trouve être à l'origine de l'Institut Rousseau, soit de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Fapse) à Genève.

<sup>10</sup> Créé en 1912, il correspond aux prémices de la Fapse de l'Université de Genève.

<sup>11</sup> COROME (Commission romande des moyens d'enseignement), 1994, *Odyssea et Kaléido*, moyens d'enseignement et jeux mis à disposition dans toutes les écoles et médiathèques scolaires cantonales romandes.

#### 4. DISCUSSION

---

En nous interrogeant sur la difficulté de l'avènement de l'inclusion et de sa traduction dans le quotidien scolaire, nous percevons à quel point la rhétorique inclusive, communément utilisée, entre en contradiction avec des pratiques intégratives, voire le maintien de pratiques séparatives soutenues par le système scolaire lui-même. De fait, l'injonction à l'inclusion scolaire s'impose, sur le plan légal, selon une logique intégrative qui requiert des moyens financiers et humains pour répondre aux demandes de mesures d'aide qui s'amplifient régulièrement. Le manque de moyens et de formation, dont semblent s'inquiéter les enseignant·e·s, correspond ainsi souvent à la justification du maintien de pratiques traditionnelles : « on n'est pas formé pour » ou « on n'a pas assez de moyens » ; des mots qui reflètent aussi les tensions relationnelles dans lesquelles l'injonction à l'inclusion les place. La confusion terminologique inclusion = intégration exacerbe la crainte de l'erreur (Hughes, 1995/1996) qui les pousse à se retrancher dans des pratiques plus sécurisantes, plus routinières. Cet amalgame terminologique suscite des tensions dans les écoles où la mise en œuvre de pratiques pédagogiques proches de la logique inclusive, de projets qui prennent le contre-pied des pratiques traditionnelles, est paradoxalement souvent freinée et limitée par les attentes normatives et légales du système scolaire.

Dans ce contexte, les enseignant·e·s ne semblent pas chercher une formation pour comprendre les différences, concevoir un projet d'accueil ou contribuer à changer l'école. Elles et ils sont à la recherche de réponses concrètes, de solutions rapides pour « survivre » dans un cadre scolaire où la logique inclusive devient une injonction irréalisable qui les met en porte-à-faux avec leur propre vision du métier, voire avec leurs collègues et les autres intervenant·e·s (Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc, 2016 ; Gremion, Granger et Gremion, 2019). L'urgence dans laquelle les placent les nouvelles pratiques intégratives les décale par rapport à une formation qui ne répond pas à leurs besoins immédiats. Ce décalage de perception de l'urgence entre celle ou celui qui se débat dans une situation et celle ou celui qui lui propose de l'aide et dont elle ou il se méfie est problématisé par Hughes dans « Le drame social du travail ».

Partout où des gens travaillent, il y a une différence fondamentale entre la situation de ceux qui demandent un service et la



situation de ceux qui le fournissent. C'est là un aspect essentiel de ce que nous entendons par drame du travail, ou drame social du travail. Pour l'un des protagonistes, l'incident est minime, mais s'insère dans un programme qui s'applique durant toute la vie. Il voit cet incident dans une perspective particulière. L'autre le considère de façon toute différente. Cela peut être cause de conflit ou de mésentente. Dans le drame social du travail, l'urgence est plus grande d'un côté de la barrière que de l'autre. Une part considérable de ce drame social du travail se joue dans l'ajustement entre ces degrés relatifs d'urgence. Pour l'un – le bénéficiaire le plus souvent –, le problème peut non seulement relever de l'urgence, mais également être profondément perturbant, et d'une importance cruciale. Pour lui, ce problème est unique, ce n'est pas un simple problème parmi cent autres (Hughes, 1976/1996, p. 95).

À l'école, l'enseignant-e qui souhaite obtenir une aide pour soi ou pour accompagner une ou des difficultés perçues dans la situation scolaire n'a pas d'autre choix que de pointer les difficultés d'un-e élève. C'est l'obligation de la procédure qui crée ainsi du handicap par l'étiquetage de l'élève. Si pour certain-e-s élèves, la situation de désavantage à compenser est évidente et que personne ne conteste la nécessité de rétablir l'égalité par l'attribution d'une aide spécifique, pour d'autres, toujours plus nombreux à faire l'objet d'une demande, le besoin émerge souvent dans la situation éducative où l'enseignant-e, voire les acteurs et actrices scolaires, sont impliqué-e-s. C'est le cas du plus grand nombre pour qui le passage par un processus de signalement augmente fortement les risques de stigmatisation et d'échec scolaire (Gremion-Bucher, 2012).

Dans son ouvrage éponyme, Goffman écrit que le stigmate sert « à désigner un attribut qui jette un discrédit profond ». Mais il ajoute : « Il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler » (1975, p. 13). À l'école, c'est dans la relation éducative que tout se cristallise en fonction du regard posé sur l'élève, accueillant ou non sa différence, défendant ou non le principe d'éducabilité, tolérant ou non des écarts à la norme du groupe. Dans le processus, suite au signalement, le diagnostic du service de psychologie ou d'un-e expert-e médical vient ensuite confirmer et valider le jugement que l'enseignant-e pose

sur l'élève qu'elle ou il a signalé. Plutôt que d'identifier ce qui est en jeu dans l'ambiguïté de la situation, induite par la configuration structurelle et formelle du cadre scolaire, le regard reste ainsi focalisé sur le défaut, l'incapacité, le manque de l'élève. Désormais, justifiée par un diagnostic, l'attribution d'un label à l'élève (handicap ou BEP) modifie les attentes et la relation avec l'enseignant-e. Soit elle soulage l'enseignant-e, qui voit l'aide attribuée à l'élève comme un réel soutien, soit elle la ou le conforte dans l'idée d'un manque de compétences de l'élève. Autrement dit, la labellisation (Becker, 1985) de l'élève augmente le risque d'un désengagement de son enseignant-e. Laquelle ou lequel le justifie par son mandat qui lui impose d'« avancer dans le programme » de l'année ou par un souci d'égalité de traitement face à « toutes et tous les autres élèves » de la classe.

Le groupe-classe, précisément, sert souvent d'étalon des comportements attendus. L'écart de l'élève aux normes du groupe-classe dépend du seuil de tolérance de l'enseignant-e en tension entre la recherche illusoire d'un groupe homogène et l'acceptation de l'hétérogénéité naturelle des élèves de la classe. Ainsi, dans *Handicapping the Handicapped* (1986), Mehan, Hertweck et Meihls montraient comment la désignation des élèves répond moins à des faits objectifs ou des projets pédagogiques qu'à des difficultés relationnelles entre l'enseignant-e et ses élèves. Aujourd'hui, lorsque l'enseignant-e perçoit que le comportement ou les difficultés d'un-e de ses élèves se situent dans un écart trop éloigné de la norme du groupe, plutôt que de s'engager dans un « Projet global de formation de l'élève », tel que proposé par le PER (CIIP, 2003), elle ou il déclenche le processus de signalement. Dès lors, la situation trouve une résolution par l'attribution de mesures pour l'élève désigné-e plutôt que dans « la construction de connaissances et d'acquisition de compétences permettant (...) de développer ses potentialités de manière optimale » (CIIP, 2003, p. 1).

Différents travaux confirment un processus récurrent de stigmatisation, non pas pour des élèves en situation de handicap, mais particulièrement pour les élèves issu-e-s de milieux défavorisés (le Cresas, 1988, Thouroude, 1997 ; Gremion-Bucher, 2012). Ces travaux montrent que le déclenchement d'une procédure est souvent une manière, pour l'école et ses agent-e-s, de se protéger. En demandant une caution externe, l'enseignant-e, mais l'école avec elle et/ou lui, se désengage, laissant à d'autres

la responsabilité d'officialiser l'étiquetage de l'élève. Hughes (1976/1996) nomme « sale boulot » la part moins honorable d'un métier qu'on préfère passer sous silence et déléguer à d'autres qui s'en chargeront. Toute activité de service contient une part d'activités honorables par opposition à d'autres qui ne le sont pas ou moins, certaines étant avouables et d'autres non. Ainsi, entre l'intention de servir le bien de l'élève et son propre besoin de sécurité dans la situation, l'enseignant-e est pris dans un réseau de relation l'amenant à un travail implicite peu honorable au service de sa tranquillité et de la paix avec ses collègues. On saisit bien que cette démarche soutenue par une rhétorique *pour* le bien de l'élève renvoie davantage à un travail *sur* l'élève dont les difficultés gênent le travail de l'enseignant-e. En ce sens, l'essentialisation de la difficulté et l'attribution de traits dispositionnels déculpabilisent la ou le professionnel-le qui se trouve délesté-e d'une part de ses responsabilités pour l'élève et le *développement optimal de ses potentialités*.

Comme l'écrit Hughes : « Tout enfant à l'école est amené parfois à croire que certaines choses sont faites *sur* lui plutôt que *pour* lui » (1956 /1996, p. 62). Ce qui peut être *fait pour* le bien de l'élève peut « *souvent être transformé en <à> par un léger excès de zèle ou par un changement d'humeur* ». Les métiers de l'enseignement, comme d'autres « professions de service », comprennent ainsi des ambiguïtés qui font que la frontière « *est mince, indistincte et mouvante* » entre *servir* et *desservir*. Quoi qu'il en soit, et même si la procédure n'aboutit pas, l'enseignant-e sera couvert-e face à ses collègues, car elle ou il aura entrepris ce qui était attendu.

Dans l'enseignement, où les fins – et par voie de conséquence, les erreurs – sont très mal définies et où les profanes ont la critique et le blâme facile, le traitement correct devient un rituel autant et plus encore qu'un art. Si un enseignant peut démontrer qu'il a suivi le rituel, le blâme ne se porte pas sur lui, mais sur le malheureux écolier ou étudiant. L'échec peut être, et est effectivement, imputé à celui-ci (Hughes, 1951/1996, p. 93-94).

Face à la crainte d'être soupçonnés de n'avoir « rien fait pour » l'élève, d'être pris en faute et critiqués, il est difficile pour les enseignant-e-s d'entrer en résistance avec leurs collègues, de les contredire ou de s'opposer à des pratiques, en salle des maîtres (Gremion, Granger

et Gremion, 2019). Dans une période où la fréquence des diagnostics augmente et est attendue afin de légitimer des mesures qui répondent à des « besoins », il est préférable de se taire, de ne pas se confronter et moins encore d'imposer une vision distincte du groupe.

L'enseignant·e qui s'engage dans un projet pédagogique en adéquation avec les injonctions prescrites par l'institution, mais se distingue par trop des habitudes du groupe et de l'établissement, doit s'attendre à ce que ses collègues puissent en prendre ombrage, se désolidarisent et le laissent seul face à ses questions, ses besoins ou, le cas échéant, le mécontentement des parents (Gremion, 2016, p. 158).

Sous la pression à la conformité du groupe et des effets d'attente du système scolaire, les enseignant·e·s sont incités, pour ne pas être pris en faute, à faire de la prévention et à anticiper la demande de soutien « au cas où » le handicap ou la difficulté surgirait (Pelhate, 2022). De surcroît, pris dans une situation où les délais d'obtention de l'aide sont de plus en plus longs et par crainte des remontrances de leurs collègues, elles et ils activent plus facilement les mécanismes et procédures de signalement.

Au final, les moyens que les enseignant·e·s perçoivent comme manquant sont détournés de leur objet de soutien à l'accueil de tous pour servir la logique médicale de « soins » dont précisément tout le mouvement pour l'inclusion voulait se distancer. Les manques de moyens et de formation, souvent mentionnés comme la justification des freins à une école plus inclusive, sont dès lors un probable effet de la confusion terminologique entre inclusion et intégration, et aussi de l'essentialisation de la difficulté scolaire qui se maintient ainsi que des interactions professionnelles encore peu questionnées dans l'école.

## 5. CONCLUSION

Malgré un discours et une injonction à l'inclusion, le système scolaire actuel repose encore largement sur un modèle sélectif, voire séparatif, antinomique des valeurs et perspectives affirmées dans les textes de référence. L'imposition légale d'un processus diagnostique pour autoriser l'intégration cristallise la difficulté des élèves. À l'opposé de ce que

le Rapport Warnock (1978) demandait, elle soutient un modèle médicalisant et essentialisant qui agit comme un service complémentaire de tri. Le processus d'attribution des mesures d'aides propose une réponse individuelle, dûment justifiée, mais qui néglige la situation (Goffman, 1988 ; Gremion et Gremion, 2020). Ni les besoins du groupe, ni ceux de l'enseignant·e ne sont pris en compte. Poussée à son comble, cette focale sur l'élève et sa difficulté renvoie à un enseignement individualisé qui demanderait plus de moyens pour toujours plus de besoins signalés. Les malentendus, les attentes confuses, les tensions et des incompréhensions rendent compte ainsi des oscillations que génère le système scolaire entre l'idéal d'un modèle inclusif et la réalité, au mieux, d'un modèle intégratif.

Entrer dans une logique inclusive impliquerait de s'opposer à un système qui, pour l'heure, ne vise ni l'inclusion, ni même systématiquement l'intégration. Or, les demandes de formation s'orientent vers des formes d'accompagnement dont la fonction ressemble plus à une attente de reconnaissance des difficultés auxquelles les enseignant·e·s se confrontent qu'à une demande de perfectionnement ou d'envie de transformation de l'école. Plus généralement, la confusion terminologique et les attentes implicites du système scolaire favorisent la demande de moyens supplémentaires. Certes, des projets ponctuels à visée inclusive existent et il vaut la peine de s'y intéresser pour comprendre ce qui les motive, ce qui les soutient et ce qui les maintient. Cependant, même convaincus, formés et engagés, les enseignant·e·s sont freinés dans leur élan par les attentes contradictoires du processus imposé. Or, si l'école impose des normes tacites et formelles, l'enseignement n'est pas pour autant complètement déterminé. L'enseignant·e dispose, en tant qu'actrice ou acteur social, « d'une marge de manœuvre, si ténue soit-elle, pour se soustraire partiellement aux processus de contrôle, pour y résister localement voire pour les utiliser à son avantage » (Lanher, 2016). Cette marge est présente tant pour celles et ceux qui désirent changer l'école, prendre leurs responsabilités d'actrices et d'acteurs de changement et s'orienter vers une éducation inclusive que pour celles et ceux qui craignent ce changement.

Pour répondre aux besoins de l'ensemble des apprenant·e·s (CIIP, 2003), favoriser la participation pleine et entière de chacun·e et s'ouvrir à l'inclusion, l'école peut se transformer en autorisant et encourageant une pédagogie adaptée à la diversité plutôt qu'en allouant toujours plus

de mesures d'aide. Dans une telle école, les élèves à BEP deviendraient, à l'image du *scrupulum*<sup>12</sup>, des empêcheuses et empêcheurs de tourner en rond favorisant la créativité pédagogique nécessaire à l'avènement d'une école réellement inclusive.

<sup>12</sup> À l'origine du mot « scrupule », ce petit caillou mettait le légionnaire qui l'avait dans sa sandale face au choix de continuer à marcher en souffrant ou s'arrêter pour enlever cette gêne au risque de ralentir la troupe. Il fait référence aujourd'hui à toute interrogation sur la conduite à adopter.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Allenbach, M., Duchesne, H. Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1). <https://id.erudit.org/iderudit/1036895ar>
- Becker, H. (1985). *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Métailié.
- CIIP (2003). Déclaration de la *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003.
- CDIP (2007). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. [https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat\\_pedagogie-specialisee.pdf](https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat_pedagogie-specialisee.pdf)
- Conseil fédéral (2018). *Politique en faveur des personnes handicapées*. Rapport du Conseil fédéral du 09.05.2018.
- Cresas (1988). *L'Échec scolaire n'est pas une fatalité*. ESF.
- Easie [European Agency for Special Needs and Inclusive Education]. (s.d.). *2016 Dataset Cross-Country Report*. Consulté le 09.10.2022 à l'adresse : <https://www.european-agency.org/resources/glossary>
- Ebersold, S., Plaisance, É., & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire-Cnesco, Conférence de comparaisons internationales.
- Gremion, F. (2019). Le besoin éducatif particulier, stigmate de l'élève ou configuration de la situation scolaire. Projet de recherche 2019-2022. HEP-BEJUNE.
- Gremion, F. (2022). L'école inclusive et ses défis. Dans J.-S. Meia, P. Carron, K. Dominé, F. Gremion et D. Zappella (Eds.) *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier*, (pp. 13-30). Éditions HEP-BEJUNE. <https://doi.org/10.37027/HEPBEOJUNE.47282>

- Gremion, F., & Brahier, A. (2021). Prendre en charge les besoins éducatifs particuliers (BEP) en s'engageant dans une pensée didactique, *Babylonia*, vol. 2, 68-73. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.102>
- Gremion, F., & Brahier, A. (2022). Le soutien pédagogique spécialisé, au service des apprentissages ou à la botte de l'évaluation scolaire ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 53-58.
- Gremion, F., & Gremion, L. (2018). Effet essentialisant de la vulnérabilité sociale. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 89-108.
- Gremion, F., & Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation : pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. Dans N. Chatelain, C. Miserez-Caperos et G. Steffen (dir.), *Interagir dans la diversité à l'école : regards pluriels* (pp. 13-28). Éditions HEP-BEJUNE. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6895.pdf>
- Gremion, F., & Gremion, L. (2021). Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants, *Éducation et socialisation* [En ligne], 59. <http://journals.openedition.org/edso/13775> ; <https://doi.org/10.4000/edso.13775>
- Gremion-Bucher, L. M. (2012). *Les Coulisses de l'échec scolaire. Étude sociologique des décisions d'orientation de l'école enfantine et de l'école primaire vers l'enseignement spécialisé*. [Thèse de doctorat. Université de Genève]. Accessible en ligne.
- Gremion, L. (2012a). Formation en enseignement spécialisé : cinquante ans après. *Éducateur*, 08.
- Gremion, L. (2012b). La « déviance scolaire » : une étiquette qui marginalise les enfants de familles défavorisées. *Langage et pratiques*, 50, 28-37.
- Gremion, L. (2016). « Tu sais, tu ne nous apprends rien ! » Dans J.-P. Payet (Dir.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 141-161). PUR.
- Gremion, L. (2021). Inclusion scolaire. Dans P.-F. Coen & E. Runtz-Christan, *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 144-147). Éditions Loisirs et pédagogie.



- Gremion, L., Granger, N., & Gremion, F. (2019). « Salle des maîtres », un effet négligé dans la transformation des pratiques. *Spirale*, 65(1) 171-181.
- Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Revue des HEP romandes et du Tessin* (9), 159-176.
- Gremion, L., & Ramel, S. (2017). Avant-propos. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi. *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels*. PUO.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1988). « La situation négligée ». Dans E. Goffman, *Les Moments et leurs hommes* (pp.143-149). Seuil/Minuit.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : Essais choisis*. Textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulie. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Hughes, E. C. (1951/1996). Des erreurs dans le travail. Dans J.-M. Chapoulie (Ed.) *Le regard sociologique : Essais choisis* (pp. 87-88). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Hughes, E. C. (1952/1996). Qu'y a-t-il dans un nom ? Dans J.-M. Chapoulie (Ed.) *Le regard sociologique : Essais choisis* (pp. 237-250). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Hughes, E. C. (1956/1996). Division du travail et rôle social. Dans J.-M. Chapoulie (Ed.) *Le regard sociologique : Essais choisis* (pp. 61-68). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Hughes, E. C. (1976/1996). Le drame social du travail. Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 115, *Les nouvelles formes de domination dans le travail* (2), 94-99. <https://doi.org/10.3406/arss.1996.3207>  
[https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1996\\_num\\_115\\_1\\_3207](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1996_num_115_1_3207)

- Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. Bern : SBFI und EDK. <https://edudoc.ch/record/221116>
- Lanher, S. (2016). L'estime professionnelle selon E C. Hughes, Éléments pour une relecture honnethienne de la première tradition anthropo-sociologique chicogoane. *Terrains / Théories*, 4. <https://journals.openedition.org/teth/694>
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 93-101.
- Le Laidier, S. (2018). Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école. *Note d'information n° 18.26*, MENESR-DEPP.
- Le Laidier, S., & P. Prouchandy (2016). Pour la première fois, un regard sur les parcours à l'école primaire des élèves en situation de handicap. *Note d'information n° 26*, oct. MENESR-DEPP.
- Mehan, H., Hertweck, A., & Lee Meihls, J. (1986). *Handicapping the Handicapped. Decision Making in Student's Educational Careers*. Stanford University Press.
- Meier-Popa, O. & Ayer, G. (2020). *La Compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive*. Édition SZH/SSPS.
- OCDE (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. OCDE.
- OCDE (2007). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*. OCDE.
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2020). *Statistique de la pédagogie spécialisée*. Année scolaire 2018/2019. Numéro OFS 1961-1900 Éducation et sciences, 15. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/actualites/quoi-de-neuf.assetdetail.14776869.html>

- Pelhate, J. (2022). Le conseil des maîtres à l'école primaire genevoise : Registres interprétatifs de la difficulté de l'élève et processus de construction de normes. *Revue des politiques sociales et familiales*, 142-143, 65-81. <https://doi.org/10.3917/rpsf.142.0065>.
- Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874-1914*. Peter Lang.
- Rufin, D., & Payet, J. (2021). À quoi sert le besoin éducatif particulier : Dénormativité et hypernormativité en tension dans l'école inclusive. *Agora débats/jeunesses*, 87, 65-80. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0065>
- Thouroude, L. (1997). La tolérance pédagogique à l'école maternelle. *RFP*, 119, 39-46.
- Unesco (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre)
- Unesco (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. [http://www.insieme-ne.ch/documents/GuideONUinclusionetequitedansleducation\\_259389f\\_2017.pdf](http://www.insieme-ne.ch/documents/GuideONUinclusionetequitedansleducation_259389f_2017.pdf)
- Warnock Report (1978). Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Warnock report : special educational needs*. London : HMSO. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>



# L'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANT·E·S AU QUÉBEC DANS LA LUTTE CONTRE LES INÉGALITÉS SCOLAIRES : MIRAGE OU RÉALITÉ ?

**Catherine Dumoulin, Stéphane Allaire, Nancy Granger,  
Luc Laberge, Sylvain Dancause, Camille Guay**

## 1. INTRODUCTION

Le contexte pandémique a exacerbé les inégalités scolaires tout en montrant l'ampleur du travail résiduel pour tendre vers l'égalité des chances (Russo et al., 2020) et ainsi promouvoir une école plus inclusive. De plus, cette crise a mis en évidence le rôle prédominant du gouvernement du Québec dans les décisions touchant l'organisation du travail et la prestation des services. La stratégie de haut en bas (*top down*) adoptée par le gouvernement a eu pour effet de placer le personnel éducatif dans une « position attentiste qui a limité sa capacité de leadership » (Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), 2021, p. 39). En fait, de quelle voix les enseignant·e·s ont-ils réellement disposé ? (Allaire, 2020a). Nous pouvons raisonnablement affirmer que l'État aurait gagné à consulter ces expert·e·s pédagogiques de manière plus formelle au regard des

conditions à privilégier pour assurer le développement du plein potentiel des jeunes et à les encourager à prendre position sur la place publique.

Comment (re)penser l'autonomie professionnelle des enseignant·e·s québécois dans la lutte aux inégalités scolaires dans le contexte de la présente crise sanitaire ? Pour répondre à cette question, il importe de contextualiser l'exercice de la profession enseignante au Québec. En fait, le gouvernement du Québec possède la compétence exclusive des affaires éducatives sur son territoire (Boyer et Lacroix, 2022). Même si les écoles ont une marge de manœuvre en ce qui concerne le projet éducatif, le régime pédagogique est explicité par le Ministère. Mentionnons par ailleurs que la profession enseignante est soumise à la fois à un régime juridique et réglementaire par l'entremise de la Loi sur l'instruction publique (LIP), des différents régimes pédagogiques et programmes de formation ainsi que de nombreux contrats, règlements et autres ententes locales encadrant la profession enseignante. Enfin, notons que la LIP confie non seulement la mission éducative aux enseignant·e·s, mais aussi aux centres de services scolaires, au ministère de l'éducation, aux conseils d'établissement et aux directions d'école (Fédération autonome de l'enseignement (FAE), 2018). Alors que le corps enseignant a l'obligation légale de transmettre aux élèves des connaissances disciplinaires, de contribuer à leur formation intellectuelle et au développement intégral de leur personnalité tout en s'assurant du respect des droits de l'élève, les directions d'école ont la responsabilité de s'assurer de la qualité des services éducatifs offerts au sein de leur établissement. En définitive, « l'État demeure présent, un peu comme le metteur en scène, avec les pleins pouvoirs d'orienter l'action et d'en évaluer les résultats » (Lessard, 2000, p. 103).

Au Québec, l'idée de créer un ordre professionnel pour le personnel enseignant refait régulièrement surface. Tout récemment, le ministre de l'Éducation a déposé le projet de loi n° 40 visant notamment à donner davantage d'autonomie aux écoles, rapprocher la prise de décision des enseignant·e·s et assurer une gestion optimale des ressources investies (ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES), 2019). Or, la FAE<sup>1</sup> est d'avis que ce projet correspond à

<sup>1</sup> La FAE est un regroupement de neuf syndicats qui représentent plus de 60 000 enseignant·e·s québécois au Canada.

la mise sur pied d'un ordre professionnel déguisé. Cette tentative de décentralisation des pouvoirs vers les milieux scolaires suggère que l'État reconnaît qu'une plus grande qualité du système éducatif exige un moins grand contrôle de la pratique enseignante. Néanmoins, la FAE estime que cette loi ne change rien concrètement pour les enseignant·e·s (Beauvais-St-Pierre, 2021).

Au sens de la loi, un·e professionnel·le est un individu qui possède un savoir très spécialisé, d'un niveau de complexité élevé et dont les actes doivent être évalués par des pairs (Aucoin, 2020). Dans le même esprit, il incombe au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (Capfe) de veiller aux standards professionnels (ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS), 2010). La pénurie de personnel met toutefois un sérieux bémol sur la qualité de l'enseignement actuellement dispensé dans les écoles québécoises. En effet, le corps professoral est aujourd'hui composé d'enseignant·e·s formés et qualifiés et de milliers d'autres non légalement qualifiés (Fortier, 2022 ; Sirois et Niyubahwe, 2022). Ce nouvel aménagement de la formation des enseignant·e·s est préoccupant puisqu'il ne garantit pas la même qualité d'enseignement à toutes et tous les élèves. L'autonomie professionnelle est définie comme le pouvoir et le droit d'exercer son propre jugement dans la réalisation de son travail (Aucoin, 2020 ; FAE, 2018, 2020). Cette définition offre suffisamment de latitude pour rejoindre l'ensemble des fonctions du travail enseignant. Or, il est permis de se demander comment ce prétendu pouvoir des enseignant·e·s s'incarne au quotidien pour combattre les inégalités scolaires. Est-ce qu'elles et ils jouissent de l'autonomie professionnelle nécessaire pour remplir leurs responsabilités ? Quelles méthodes leur permettraient de gagner en autonomie ?

Pour répondre à ces questions, les jalons qui ont marqué la refonte du système scolaire québécois en vigueur ainsi que le cadre de travail dans lequel évoluent les enseignant·e·s sont présentés. De plus, les mesures sanitaires imposées par l'État au personnel scolaire seront rappelées afin de comprendre les défis rencontrés au quotidien. Qui plus est, le point de vue d'enseignant·e·s avec qui nous avons échangé sur la façon dont a été vécue l'application des mesures sociosanitaires en milieu scolaire servira à étayer nos propos. En outre, certaines propositions avancées par ces derniers lors desdits échanges seront présentées.

## **2. POLITIQUES ÉDUCATIVES QUÉBÉCOISES POUR FAVORISER L'ÉGALITÉ DES CHANCES**

---

La plupart des politiques scolaires québécoises sont fondées sur le principe d'égalité des chances (CSÉ, 2016 ; Malenfant-Veilleux, 2017). L'égalité des chances devrait faire en sorte que les inégalités sociales n'entravent pas la réussite des élèves. Ce principe s'est opérationnalisé par l'égalité d'accès à un établissement scolaire à tous les élèves, d'une part, et aux services dont ces derniers auraient besoin, d'autre part. Progressivement, le système d'éducation public s'est étendu à tous les ordres et secteurs d'enseignement. Il demeure que l'accès à l'école pour toutes et tous ne garantit pas une qualité comparable relativement aux services offerts. Ainsi, le principe d'égalité des chances a évolué de manière à englober l'égalité de traitement, qui veut que les moyens et les ressources soient offerts non pas de manière uniforme, mais qu'ils soient adaptés aux besoins spécifiques des élèves. Le principe d'égalité des chances repose par conséquent sur l'équité. Une attention particulière est donc prêtée aux élèves en situation de handicap ou en difficulté d'apprentissage. Ainsi, des ressources matérielles, pédagogiques et professionnelles sont mises à la disposition des écoles afin qu'elles remplissent leur « mission d'instruction, de socialisation et de qualification à l'égard de ces apprenants comme de tous les autres » (ministère de l'éducation du Québec (MEQ), 1994, p. 17). En corollaire, l'égalité d'accès et l'égalité de traitement devraient assurer l'égalité des résultats en permettant le développement du plein potentiel de toutes et tous les élèves, et ce, peu importe leur origine sociale (Zorn, 2015). D'ailleurs, un·e enseignant·e a la responsabilité « de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié » (MELS, 2007, p. 4). Pour finir, le personnel enseignant se doit d'assurer et d'améliorer la qualité de l'éducation dispensée au Québec.

Il y a vingt-cinq ans, l'État lançait dix chantiers visant à favoriser l'égalité des chances. Nous discuterons des trois qui peuvent tout spécialement contribuer à la présente réflexion sur l'autonomie professionnelle des enseignant·e·s dans la lutte contre les inégalités scolaires. En 1995, le Québec était convié à un important examen de son système éducatif et à sa refondation lors des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996). Le chantier « Remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances »



visait à ce que l'école mène un plus grand nombre d'élèves à la réussite et à l'obtention d'un diplôme. Le gouvernement reconnaissait ainsi l'inégalité de l'accès au diplôme d'études secondaires d'un groupe social à l'autre et un taux de décrochage scolaire alarmant, particulièrement chez les garçons. En d'autres mots, il s'agissait de passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre, exigeant des résultats et des cibles de diplomation pour les écoles.

Le chantier *Soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative* détaillait quant à lui les qualités professionnelles et humaines attendues d'un·e enseignant·e. L'État souhaitait une « meilleure appropriation des nouvelles technologies de l'information et des communications qui redéfinissent considérablement les conceptions de l'apprentissage et de la pédagogie » (MEQ, 1996, p. 62) et une meilleure formation du corps enseignant sur cet aspect. Il y était aussi question de « l'évaluation nécessaire de la qualité de l'éducation » (MEQ, 1996, p. 62). Comme ce sont les commissions scolaires<sup>2</sup> qui sont responsables de la qualité des services éducatifs dispensés dans les écoles, il leur appartient de « mettre au point des politiques d'évaluation de leurs écoles » (MEQ, 1996, p. 63). Cette démarche devrait « accroître l'autonomie du personnel et des établissements en leur donnant une plus grande influence sur les facteurs déterminants de la réussite » (MEQ, 1996, p. 63). De plus, un « mécanisme léger d'évaluation institutionnelle qui ne relèverait ni du ministère de l'éducation ni des commissions scolaires » était proposé, lequel apparaissait alors plus prometteur que la création d'un « ordre professionnel » (MEQ, 1996, p. 63). En résumé, nous croyons que ces deux chantiers impliquaient qu'un accroissement du taux de diplomation serait le symbole de l'application efficiente du principe d'égalité des chances par le truchement des qualités professionnelles des enseignant·e·s et de l'accroissement de leur autonomie professionnelle.

Le chantier *Redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté* visait également à favoriser l'égalité des chances. Il suggérait alors de redistribuer de manière plus juste, égalitaire et démocratique les pouvoirs à travers les différents paliers du système éducatif.

<sup>2</sup> Le 15 juin 2020, une réforme de la gouvernance scolaire a mené au remplacement des commissions scolaires par des centres de services scolaires.

Il proposait plus spécifiquement que la responsabilité de l'État quant aux grandes orientations du système soit maintenue, mais que le ministère de l'éducation assume davantage des fonctions « d'orientation et de pilotage » des curriculums que des fonctions « de conception et d'élaboration » (MEQ, 1996, p. 66). Pour ce faire, il s'agissait de donner une plus grande marge de manœuvre aux établissements en décentralisant plusieurs responsabilités, cela sans oublier d'imposer des obligations plus grandes en matière d'imputabilité. Enfin, le gouvernement recommandait d'accorder « une plus grande latitude aux enseignants concernant la maîtrise du processus pédagogique (aménagement de la semaine de travail, tâches d'enseignement et de récupération, temps de présence des enseignants et des élèves, etc. » (MEQ, 1996, p. 66). À cet égard, le gouvernement en appelait alors à un nouveau partage des responsabilités entre le Ministère, les commissions scolaires et les écoles, les directions d'écoles devant notamment faire preuve d'un leadership pédagogique plus affirmé. Il souhaitait aussi soutenir l'expertise pédagogique du corps enseignant, en instaurant « une culture de formation continue » (MEQ, 1997, p. 9). En conclusion, nous estimons que ce chantier sous-entendait qu'une plus grande autonomie professionnelle allait de pair avec une reddition de compte des établissements et que le corps enseignant devrait avoir une plus grande latitude relativement aux activités éducatives.

En résumé, le principe de l'égalité des chances « court entre les lignes de chacune des recommandations » mentionnées dans les chantiers précités (Malenfant-Veilleux, 2017, p. 34). C'est dans cette perspective que l'État fixe des objectifs de diplomation aux écoles et qu'une meilleure formation pour les enseignant-e-s est suggérée. C'est aussi en défense du principe d'égalité des chances que le gouvernement vise l'amélioration de la réussite éducative en privilégiant une plus grande autonomie professionnelle chez les enseignant-e-s. Cependant, une plus grande marge de manœuvre oblige à une plus grande imputabilité de la part des établissements. L'État a voulu faire prendre à l'éducation le virage du succès (MEQ, 1997) et une plus grande réussite éducative n'est réalisable qu'avec une plus grande autonomie des enseignant-e-s, qui constituent « la clé de toute rénovation de l'école » (Malenfant-Veilleux, 2017, p. 28). Malgré les politiques éducatives mises en place au cours des vingt-cinq dernières années pour leur donner davantage d'autonomie professionnelle en vue de favoriser l'égalité des chances, cette réforme

n'a pas atteint sa cible puisque le système éducatif québécois serait le plus inégalitaire au Canada (CSÉ, 2016). Cordeau (2020) va encore plus loin en évoquant « un échec patent ». Dans ce contexte, la crise sanitaire force un retour à la planche à dessin pour concevoir et mettre en place de nouvelles solutions pour y arriver.

Par ailleurs, depuis le milieu des années 1960, le Ministère accorde un financement additionnel aux écoles de milieux défavorisés afin de réduire les effets des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves. En 2002, le gouvernement du Québec introduisait la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA). Il innove alors en évitant de prescrire aux écoles des cibles et des mesures uniformes. Qui plus est, on va jusqu'à laisser aux écoles le soin de décider de leurs priorités, de leurs objectifs et des moyens pour les atteindre. Pour soutenir l'adaptation des pratiques dans l'école et dans la classe, les établissements reçoivent donc une aide financière. Ainsi, les enseignant·e·s sont invités, d'une part, à examiner leurs pratiques et sont accompagnés, d'autre part, afin de mettre à jour leurs connaissances relativement aux interventions reconnues comme prometteuses en milieu défavorisé. Cette autonomie est bien évidemment associée à une évaluation de ladite stratégie. Malheureusement, les résultats indiquent de manière générale que les écoles ont eu tendance « à faire plus de ce qu'elles faisaient déjà, à répéter leurs savoir-faire et projets précédents plutôt que de suivre une démarche qui aurait pu les conduire à remettre en cause les pratiques existantes au profit de nouvelles actions nécessitant un apprentissage » (Janosz et al., 2010, p. 17-18). Ce constat peut s'expliquer de différentes façons, mais il semble suggérer qu'une plus grande autonomie ne suffit pas pour combler les disparités scolaires entre les groupes sociaux.

Afin de déterminer si les enseignant·e·s ont l'autonomie professionnelle pour agir conformément à leurs responsabilités, nous proposons de reconstituer la chronologie des mesures sanitaires imposées par le gouvernement (CSÉ, 2021) et de rapporter des échanges d'expériences vécues par des enseignant·e·s lors de l'application de ces mesures sanitaires. À cette fin, nous avons, à partir de nos réseaux de partenaires respectifs, sollicité la participation volontaire d'enseignant·e·s. C'est ainsi que 11 enseignant·e·s, soit cinq de l'ordre du primaire et six de l'ordre du secondaire, ont accepté de participer à une entrevue de

groupe semi-dirigée d'une durée approximative de soixante minutes. Elles et ils avaient entre deux et trente-deux années d'expérience. Plus particulièrement, les participant·e·s de l'ordre secondaire enseignaient diverses disciplines (français, anglais, science et technologie, éducation physique, géographie et histoire). En mars 2022, nous avons ainsi réalisé deux entrevues visant à connaître leurs opinions sur l'influence des mesures sanitaires imposées par le gouvernement sur les inégalités scolaires et sur leur autonomie professionnelle (exemples : qu'avez-vous fait concrètement pour réduire les inégalités ? Que pensez-vous de la manière dont le Ministère s'y est pris pour orienter la gestion de vos tâches et de vos fonctions pendant la pandémie ?) Les entrevues ont été enregistrées sur l'application Teams et une transcription des verbatims a été effectuée par une étudiante. Cette dernière a réuni le contenu de l'ensemble des réponses des enseignant·e·s dans un tableau. Nous avons ensuite choisi les citations qui nous semblaient les plus claires, les plus fréquentes et les plus représentatives des opinions émises.

### 3. MESURES SANITAIRES SPÉCIFIQUES AU MILIEU DE L'ÉDUCATION ET AUTONOMIE PROFESSIONNELLE PENDANT LA PANDÉMIE

---

Au printemps 2020, le gouvernement du Québec suspend temporairement les services éducatifs et d'enseignement dans les établissements scolaires. Pendant cette période de flottement ou de « vacances » (Plante, 2020), telle que désignée par le ministre de l'Éducation, les conseillères et conseillers pédagogiques se préparent à outiller les enseignant·e·s pour la formation à distance tandis que des contenus pédagogiques sont en préparation pour les élèves. Plus tard, le gouvernement annoncera que les épreuves officielles<sup>3</sup> sont annulées et que le personnel enseignant est invité à privilégier une évaluation fondée sur leur jugement professionnel. Dans l'attente desdits contenus pédagogiques, les équipes-écoles sont invitées à faire un suivi hebdomadaire personnalisé auprès des élèves. Malgré le rôle fondamental confié aux enseignant·e·s en ce qui concerne la qualité de l'éducation offerte, la prise en charge des contenus pédagogiques par l'État

<sup>3</sup> Les épreuves ministérielles sont des outils de mesure imposés par le ministre et permettant au gouvernement d'évaluer la maîtrise de compétences par les élèves québécois·es.

laisse penser qu'elles et ils possèdent encore aujourd'hui une faible marge de manœuvre quant aux processus pédagogiques alors que l'autonomie professionnelle, comme nous l'avons fait remarquer plus haut, est reconnue pour favoriser l'égalité des chances. À ce sujet, un enseignant faisait le commentaire suivant : « L'échec majeur des directives ministérielles a été de tenir mordicus à un carcan complètement absurde. On avait une même directive pour tous les centres de services scolaires. On devait appliquer la même consigne pour toute une région et toutes les écoles alors que la réalité du terrain était foncièrement différente. Je n'ai absolument pas apprécié les directives ministérielles qui ont réduit mon autonomie et qui m'ont obligé à adapter ma pédagogie à une situation qui ne correspondait pas à la réalité du terrain. »

À la fin de mars 2020, la plateforme Web L'École ouverte est lancée et dirige les jeunes vers des ressources pédagogiques en ligne ventilées selon l'année d'étude. Des chercheur·e·s ont critiqué l'image négative qu'une telle plateforme véhicule à l'égard de l'enseignement, le ramenant à la seule mise à disposition d'artéfacts auprès des élèves (Allaire et al., 2020). Pour assurer la continuité scolaire, la chaîne publique Télé-Québec diffuse des émissions éducatives. Des trousseaux pédagogiques hebdomadaires facultatives sont distribués par le Ministère à l'intention des parents. Nombre de personnes s'étonnent du faible empressement porté par le Ministère et les centres de services scolaires à la dimension relationnelle, qui est pourtant au cœur du travail des enseignant·e·s (Allaire, 2020b). Le gouvernement se contente d'inviter les enseignant·e·s à personnaliser ces trousseaux pour répondre aux besoins des élèves. Le CSÉ (2021) a noté que « l'application de cette mesure est toutefois très variable d'un centre de services scolaire à l'autre » (p. 116). Nous pouvons émettre l'hypothèse que plusieurs enseignant·e·s ont été créatifs et capables de développer de manière autonome du matériel d'enseignement adapté au contexte et aux besoins des élèves. À cet égard, une enseignante nous a relaté qu'elle devait faire une double préparation pour ses cours : une planification pour l'enseignement à distance et une planification pour l'enseignement en salle de classe. Elle a aussi insisté sur les effets délétères de cette double tâche sur la qualité du matériel pédagogique proposé et sur la conception de ses cours. Encore une fois, la variabilité de la qualité d'enseignement offerte questionne le principe d'égalité des chances voulant garantir une qualité comparable

des services offerts dans les écoles et surtout, fournir des services en réponse aux besoins de l'élève. D'ailleurs, une autre enseignante remarque avec regret que « la pandémie a juste démontré la différence de professionnalisme entre les membres du corps enseignant ». Cette enseignante explique que les cours d'éducation physique étaient variables selon que les enseignant·e·s croyaient ou non qu'il était possible de faire bouger les élèves à distance.

À la fin avril, le gouvernement annonce la réouverture « progressive et prudente » de certaines écoles du primaire. Le retour en classe est volontaire si bien que l'école doit fournir aux enfants un encadrement pédagogique à domicile. Un enseignant nous a dit : « Ceux qui sont restés à la maison, ce sont ceux qui étaient en difficulté d'apprentissage, ceux qui n'aimaient pas l'école. » Cette mesure aurait donc aggravé l'inégalité des chances puisque les caractéristiques individuelles ont influencé les conditions d'apprentissage. Les mesures mises en place auraient dû offrir davantage de services aux élèves ayant des besoins particuliers afin de garantir l'équité de traitement.

Les écoles secondaires se doivent quant à elles d'assurer un encadrement pédagogique et de fournir un plan de travail hebdomadaire. Des écoles demandent alors aux enseignant·e·s de faire un suivi téléphonique quotidien à chaque élève. Une enseignante réagissait ainsi : « Ça nous a mis une charge supplémentaire sur les épaules. Quand un élève nous écrit sur les heures de cours et aussi après le cours, on reste disponible pour lui, on répond. Il faut être bienveillant, les écouter, discuter avec eux, être un peu le psychologue, mais en même temps, on doit les aider dans leurs apprentissages, s'assurer qu'ils sont présents, dans un environnement sécuritaire et un environnement prêt aux apprentissages. La pandémie a un peu exacerbé tout ce devoir d'enseignant envers la réussite de nos élèves. » Comme le faisait remarquer Lessard (2000), les enseignant·e·s n'agissent pas en fonction d'automatismes appris, elles et ils tiennent compte des spécificités des situations et des cas qui surviennent.

De plus, le gouvernement fournit du matériel informatique aux enseignant·e·s et les invite à suivre un microprogramme universitaire pour développer leurs compétences relatives à l'enseignement à distance. Plusieurs nous ont exprimé leur manque de formation au numérique,

même si une formation aux technologies de l'information et des communications (TIC) est souhaitée depuis la réforme des années 2000. Ce manque de perfectionnement professionnel peut s'avérer inquiétant puisqu'il crée une disparité dans la qualité de l'enseignement proposé selon le niveau d'habileté avec les TIC. À propos de la formation continue offerte avant la pandémie, des enseignant·e·s rapportaient qu'elle était souvent tributaire des besoins de la direction et non des leurs. Par exemple, une direction a proposé des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) pour lesquelles le personnel enseignant devait colliger des données pour leur centre de services scolaire. Selon une enseignante, ces CAP « ne permettent pas de s'améliorer, mais plutôt de travailler sur un projet défini ». Même si une telle expérience ne correspond évidemment pas à la réalité de toutes et tous les enseignant·e·s, la pandémie a néanmoins révélé un besoin criant de formation au numérique. Au regard des besoins de perfectionnement, il semble qu'instaurer une culture de la formation continue ne soit pas suffisant. Les directions doivent définitivement s'assurer que celle-ci corresponde aux besoins du personnel enseignant.

À l'automne 2020, le Québec fait face à une deuxième vague d'infections. Le Ministère diffuse en ligne des capsules pédagogiques adaptées au Programme de formation de l'école québécoise pour les élèves du primaire et du secondaire et revoit les modalités d'évaluation. À la veille du congé des Fêtes, le gouvernement annonce des modifications aux calendriers scolaires. Un enseignant disait : « Il repoussait les dates à trois semaines d'avis. Ça faisait en sorte que ça a nui aux élèves. » Ici encore, nous pouvons avancer que le monopole décisionnel de l'État n'a pas servi le principe d'égalité des chances, lequel dépend inéluctablement de la pratique enseignante. En effet, celle-ci ne s'exerce pas en dilettante, mais exige une préparation adéquate pour répondre à la diversité des besoins de l'élève. De plus, cette manière de faire a pu envoyer le message que le personnel enseignant applique des règles ou agit en fonction d'automatismes (Lessard, 2000), ce qui est contraire aux comportements attendus de la part de professionnel·le·s. Un autre enseignant s'exprime ainsi par rapport au pouvoir d'agir : « Notre autonomie était toujours à la remorque des décisions ministérielles. Je ne suis pas convaincu qu'ils étaient conscients qu'ils changeaient d'idées constamment, ou je me demande où ils sont allés chercher leurs avis. »

Au printemps 2021, des mesures entrent en vigueur forçant la fermeture de certaines écoles primaires et secondaires. L'enseignement à distance est alors réinstauré. Le retour en classe se fait selon l'amélioration de la situation épidémiologique de chaque région. Pour certain·e·s élèves du secondaire, les écoles alternent les jours de présence en classe et les jours d'enseignement à distance. À cause de la grille horaire des élèves du secondaire, certain·e·s élèves ne se sont pas rendu·e·s en classe pendant une semaine entière. La mise en œuvre de cette mesure sanitaire a aussi occasionné une répartition inégale des services. Il est raisonnable de supposer que cette situation aurait pu être évitée si l'État avait davantage considéré le point de vue des enseignant·e·s dans sa réflexion sur le choix des mesures sanitaires. À l'été 2021, les restrictions sanitaires sont progressivement levées à mesure que le taux de vaccination des élèves augmente.

Bien que le gouvernement ait tenté de faire tout ce qu'il était raisonnablement possible de faire pour assurer la santé et le bien-être des élèves, force est de constater que la pandémie a mis en lumière leur faible pouvoir d'agir en termes de pratiques pédagogiques. Le commentaire le plus frappant à cet égard est celui de cette enseignante qui explique son sentiment de subordination : « Il y avait toute cette insatisfaction, il y avait aussi une certaine frustration de se sentir comme des exécutants et non pas comme des professionnels. » Il est clair, pour nous comme pour le ministère de l'éducation, que les enseignant·e·s n'ont pas l'autonomie professionnelle pour agir conformément à leurs responsabilités.

« Les défis liés à la pandémie viennent réaffirmer plus que jamais tous les efforts à déployer pour valoriser le travail des enseignants, dont certains éléments pourraient s'appliquer également à l'ensemble des membres du personnel scolaire. Ces nouvelles possibilités en éducation sont mises en avant : assurer aux enseignantes et aux enseignants un haut niveau d'autonomie pour que soient davantage mis en lumière une culture d'innovation et le partage de pratiques pédagogiques basées sur la recherche et les données probantes ; réfléchir à la flexibilité du curriculum et aux possibilités permettant aux enseignants une plus grande marge de manœuvre en fonction des besoins réels des élèves ; miser sur un développement professionnel personnalisé permettant de répondre aux défis



engendrés par la pluralité des modalités d'apprentissage (ex. : utilisation d'outils numériques et soutien socio-émotionnel des élèves) » (MEES, 2021, p. 4).

Encore une fois, nous ne pouvons écarter de la réflexion les préoccupations importantes et légitimes des enseignant·e·s sur l'exercice de leurs fonctions. C'est pourquoi nous terminerons notre réflexion en reprenant leurs propositions à l'égard de ce qui pourrait être fait pour qu'elles et ils soient à même d'offrir les mêmes conditions d'apprentissage, les mêmes opportunités ou les mêmes chances de réussite à l'ensemble des élèves.

#### 4. CONCLUSION

La pandémie a contribué à la réduction de l'autonomie professionnelle des enseignant·e·s, laquelle était déjà famélique. Les enseignant·e·s consultés ont d'ailleurs fait certaines propositions pour assurer le développement de leur autonomie professionnelle. Un enseignant croit que le personnel scolaire doit être en mesure de s'approprier les résultats de la recherche pour s'en inspirer dans sa pratique, tout en respectant sa personnalité. Ainsi, une plus grande application des résultats issus d'une pluralité de travaux scientifiques favoriserait, selon lui, la valorisation de la profession et, par conséquent, une plus grande autonomie professionnelle. Une autre enseignante croit qu'il faut permettre aux enseignant·e·s de suivre une formation continue en lien avec leurs besoins, mais également en lien avec l'autonomie professionnelle. De cette manière, ces professionnel·le·s seront davantage en mesure de faire reconnaître leur expertise auprès de leur direction. Toutefois, cette solution exigerait la libération du personnel scolaire, ce qui est difficilement envisageable dans le contexte actuel de pénurie du personnel scolaire. Une autre suggestion consiste à revendiquer davantage d'autonomie professionnelle auprès du syndicat des enseignant·e·s.

L'affaiblissement de l'autonomie professionnelle des enseignant·e·s a aussi donné lieu à l'émergence d'une réflexion en faveur de la création d'une association professionnelle (Dion-Viens, 2021). Un enseignant affirme ainsi ce désir : « Je pense qu'une association professionnelle aiderait à montrer ce qu'est l'autonomie professionnelle. » Une telle

structure se distingue clairement d'un ordre professionnel. Ce dernier a pour mission la protection du public alors qu'une association serait un porte-parole constructif dans l'optique d'une valorisation de l'enseignement. Un enseignant s'exprime en ces termes : « Une association, ce n'est pas un ordre professionnel. Une association, c'est s'associer entre écoles. » Les principaux acteurs et actrices seraient les personnes qui sont au cœur de l'éducation formelle au primaire et au secondaire, c'est-à-dire les enseignant·e·s. Sans surprise, une telle idée suscite la controverse, notamment auprès des syndicats et des associations disciplinaires. Il n'en demeure pas moins qu'elle est perçue par plusieurs enseignant·e·s comme un levier d'émancipation cardinal. Comme le mentionne cet enseignant : « Cet encadrement permettrait aussi de s'assurer de l'engagement des enseignants. »

Cela dit, en dépit de certaines frustrations vécues lors de la crise sanitaire, les enseignant·e·s consultés demeurent constructifs et ont à cœur l'amélioration du système scolaire québécois. Pour ce faire, ils demandent le droit d'être des leaders de leur profession et d'être reconnus non pas comme des exécutant·e·s, mais comme des professionnel·le·s. Or, un récent projet de réforme inattendu du gouvernement soulève des questionnements à cet égard. Au printemps 2023, le ministre de l'Éducation, Bernard Drainville, a déposé le projet de loi 23. Ce projet suscite une vive controverse en raison de sa dimension centralisatrice. L'adoption de ce projet octroierait des privilèges sans précédent à la ou au ministre, par exemple la possibilité de congédier une direction de centre de services scolaire et de renverser une décision prise par les personnels d'une école. De plus, il créerait un institut d'excellence en éducation, dont le principal mandat serait de dicter au personnel enseignant les « meilleures pratiques pédagogiques » à utiliser en classe. Au moment d'écrire ces lignes, la reprise des travaux parlementaires est imminente et le contenu du projet de loi sera discuté par les politicien·ne·s. L'adoption d'un tel projet de loi aura des effets sur l'autonomie professionnelle du personnel enseignant. Plutôt que nourrir le leadership des enseignant·e·s, l'État préfère régir et superviser la mise en œuvre des approches choisies par une poignée de personnes qui n'ont pas de lien direct avec la classe. À notre avis, ce type de fonctionnement ne peut que générer de la méfiance et le désengagement des enseignant·e·s qui souhaitent faire valoir leurs expertises et être reconnus comme des professionnel·le·s. Il reste à espérer qu'elles et ils pourront mobiliser les ressources dont elles et ils disposent pour s'affranchir et faire valoir leur point de vue.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Allaire, S. (2020a, 28 juin). Quelle voix pour les enseignants? *Le Quotidien*. [En ligne] <https://www.uqac.ca/portfolio/stephaneallaire/2020/04/quelle-voix-pour-les-enseignants/>. Consulté le 16 août 2022.
- Allaire, S. (2020b, 27 février). La trousse, ce sont les enseignants! *Le Quotidien*. [En ligne] <https://www.lequotidien.com/2020/04/09/la-trousse-ce-sont-les-enseignants-c99deb66c55c2b7cb4d2340c75ccd5ec>
- Allaire, S., Monney, N., Giroux, P., Myre-Bisaillon, J., Laferrière, T., & Barma, S. (2020, 3 avril). L'école ouverte, vraiment? *Le Quotidien*. [En ligne] <https://www.lequotidien.com/2020/04/04/lecole-ouverte-vraiment-fae00a2bc6d901f1d30f3695a627422e?nor=true>. Consulté le 16 août 2022.
- Aucoin, S. A. (2020, 4 février). L'autonomie professionnelle des enseignants. *L'Informateur*. Syndicat de l'enseignement des Seigneuries. [En ligne] [https://leses.org/wp-content/uploads/2020/11/46-AUTONOMIE\\_PROFESSIONNELLE\\_PARTIE1.4fev2020.pdf](https://leses.org/wp-content/uploads/2020/11/46-AUTONOMIE_PROFESSIONNELLE_PARTIE1.4fev2020.pdf). Consulté le 16 août 2022.
- Beauvais-St-Pierre, C. (2021). La réforme Roberge et l'autonomie professionnelle. BIS. *Bulletin d'information syndicale, Alliances des profs du Québec*, 45 (2), 1. [En ligne] [https://alliancedesprofs.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/LeBIS\\_vol45\\_num02\\_30ao%C3%BBt21-1.pdf](https://alliancedesprofs.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/LeBIS_vol45_num02_30ao%C3%BBt21-1.pdf). Consulté le 16 août 2022.
- Boyer, M. et Lacroix, I. (2022). Disparition des commissions scolaires au Québec : un nouvel équilibre? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, 40-45. Doi.org/10.4000/ries.9853
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2021). *Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de Covid-19. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021*. Québec, Gouvernement du Québec.

- Cordeau, W. (2020, automne). 25 ans des États généraux sur l'éducation. Que sont devenus les « rails de l'égalité des chances » ? *La Revue*, 85. [En ligne] <https://www.ababord.org/25-ans-des-Etats-generaux-sur-l-education-Que-sont-devenus-les-rails-de-l-egalite-des-chances>. Consulté le 16 août 2022.
- Dion-Viens, D. (2021, 2 novembre). Des enseignants veulent créer une association professionnelle. *Le Journal de Québec*. [En ligne] <https://www.journaldequebec.com/2021/11/02/vers-une-nouvelle-voix-pour-les-enseignants>. Consulté le 23 août 2023.
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2018). Petit guide d'affirmation professionnelle. [En ligne] <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3936211>. Consulté le 16 août 2022.
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2020). L'autonomie professionnelle revue et corrigée par la FAE. Pour une refonte des encadrements légaux qui régissent la profession enseignante. [En ligne] [https://img1.wsimg.com/blobby/go/9408aa1a-38e5-45a6-ba42-a4efef85b3f0/downloads/autonomie-professionnelle\\_revue-et-corrigee\\_03.pdf?ver=1660918851990](https://img1.wsimg.com/blobby/go/9408aa1a-38e5-45a6-ba42-a4efef85b3f0/downloads/autonomie-professionnelle_revue-et-corrigee_03.pdf?ver=1660918851990). Consulté le 16 août 2022.
- Fortier, M. (2022, 14 avril). Le défi d'intégrer les enseignants « non légalement qualifiés ». *Le Devoir*. [En ligne] <https://www.ledevoir.com/societe/education/699261/education-le-defi-d-integrer-les-enseignants-non-legalement-qualifies>. Consulté le 16 août 2022.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, E., Abrami, P. C., Cartier, S. C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., & Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal, Québec, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal. [En ligne] [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/SyntheseSIAA.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/SyntheseSIAA.pdf). Consulté le 16 août 2022.
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 91-116. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1672>

- Malenfant-Veilleux, A. (2017). Culture, égalité des chances et démocratie dans l'école québécoise. Une analyse des fondements politiques, anthropologiques et épistémologiques de la dernière grande réforme de l'éducation [Thèse de doctorat non publiée]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (1994). *Préparer les jeunes au XXI<sup>e</sup> siècle : Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (1997). *Prendre le virage du succès : Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). (2019, 1<sup>er</sup> octobre). Dépôt du projet de loi n° 40. Le nouveau gouvernement du Québec confirme la fin des commissions scolaires telles qu'on les connaît. Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/depot-du-projet-de-loi-no-40-le-nouveau-gouvernement-du-quebec-confirme-la-fin-des-commissions-scolaires-telles-quon-les-connaît>. Consulté le 16 août 2022.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). (2021, mars). *L'Éducation au-delà de la pandémie. Ce que dit la recherche*. Québec, gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS). (2007). *La Politique des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Ehdaa)*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2010, octobre). *Code de déontologie et règles d'éthique*. Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (Capfe). Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/CodeDeontologieReglesEthique.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/CodeDeontologieReglesEthique.pdf). Consulté le 16 août 2022.

- Plante, C. (2020, 27 avril). Après avoir évoqué des « vacances » pour les élèves, Roberge durcit le ton. *L'Actualité*. [En ligne] <https://lactualite.com/actualites/apres-avoir-evoque-des-vacances-pour-les-eleves-roberge-durcit-le-ton/>. Consulté le 16 août 2022.
- Russo, K., De Soares Oliviera, R., Magnan, M.-O., & Borri-Anadon, C. (2020) *Droit à la santé ou droit à l'éducation ? Inégalités en éducation pendant la première vague de la Covid-19 au Québec*. Québec : Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ).
- Sirois, G., & Niyubahwe, A. (2022, 24 avril). Enseignants non légalement qualifiés dans nos écoles : quelles solutions ? *Le Soleil*. [En ligne] <https://www.lesoleil.com/2022/04/24/enseignants-non-legalement-qualifies-dans-nos-ecoles-queelles-solutions-33d91db5943c-91895d83a78895a8c253>. Consulté le 16 août 2022.
- Zorn, N. (2015). *Les Inégalités, un choix de société ? Mythes, enjeux et solutions*. Institut du Nouveau Monde.









## CONTRADICTIONS ET DANGERS DU TROP D'INCLUSION

**Michel Chauvière**

La problématique de l'inclusion s'est imposée récemment, suscitant de nombreuses questions et controverses. « Voie d'avenir ou voie de garage ? » (Horenbeek, Monnier, Deniro, 2005), « Évolution ou révolution ? » (Chauvière, 2012), pour ne reprendre que deux interrogations récentes significatives. D'où vient donc ce mot « inclusion », que lui fait-on dire, quelle est son économie, son utilité, quels sont ses contradictions, ses limites et ses effets pervers ?

En lui-même, le terme « inclusion » n'est pas nouveau. Dans son intentionnalité, il a souvent été associé, de façon parfois métaphorique, aux notions d'intégration, d'insertion, voire de lutte contre les inégalités ou les discriminations (Chauvière, 2000 ; Chauvière 2012). Aujourd'hui, ce sont la diffusion ultrarapide et les usages sociaux démultipliés de cette nouvelle catégorie d'action publique, d'allure fort vertueuse, qui sèment un sérieux doute sur sa spécificité, sa pertinence et surtout son contenu politique dans la période néolibérale que nous traversons. Sa propagation dans toutes les sphères de la société est en effet un phénomène préoccupant qui interroge la nature exacte et la portée de cette belle promesse (Poizat, 2007 ; Printz, 2019 ; Printz 2020).

## 1. BRÈVE GÉNÉALOGIE

---

La définition la plus simple n'est pas sociale mais physique et même mathématique : de façon générale, l'inclusion, c'est l'action d'introduire quelque chose dans un tout, A dans B par exemple, et le résultat de cette action. C'est pourquoi « inclusion » peut aussi évoquer les idées négatives de contenant, voire d'enfermement ainsi que de corps étranger (Gardou, 2012).

Dans un sens différent, pour le sociologue allemand Niklas Luhmann (1995), la notion d'inclusion sociale caractériserait de manière générale les rapports entre les individus et les systèmes sociaux, au contraire, selon lui, de l'exclusion sociale. Partant de cette hypothèse, l'auteur prédit une inclusion grandissante à long terme dans les sociétés contemporaines.

Effectivement, aujourd'hui, le mot « inclusion » semble concerner aussi bien les systèmes sociaux que politiques, économiques, culturels, sportifs (bien que les jeux para-olympiques tout à la fois incluent et séparent les non-valides des autres), sans oublier le logement et la langue que nous parlons. On pense encore à l'écriture dite inclusive, censée gommer la domination grammaticale du masculin sur le féminin, en l'absence de neutre, du moins en langue française. Dans tous ces exemples, l'inclusion sociale indiquerait l'obligation quasi morale de faire une juste place parmi nous aux minorités de toutes sortes : d'origine, de revenus, de capacité, de genre, etc.

La notion d'inclusion active connaît une définition un peu plus précise, plus ambitieuse aussi, quoique technocratique. Après d'autres instances internationales, l'Union européenne soutient de façon générale que « l'inclusion active consiste à permettre à chaque citoyen·ne, y compris aux plus défavorisés, de participer pleinement à la société, et notamment d'exercer un emploi ». Ce qui nécessite : « une aide au revenu adéquate permettant de vivre dignement à toutes les étapes de la vie », « des marchés du travail ouverts à tous en facilitant l'entrée sur ces marchés, en s'attaquant à la pauvreté des travailleurs et en évitant le cercle vicieux de la pauvreté, ainsi que les facteurs décourageant le travail », « un accès à des services de qualité, y compris des services d'inclusion sociale, permettant aux citoyens de participer activement à

la société, y compris de retrouver un emploi » (fragments repris du site web officiel de l'UE).

Évidemment, si cette société idéale est désirable, elle est totalement utopique. D'ailleurs, personne ne sait ni ne dit comment parvenir à de tels résultats ni à quelle échéance. Cette croisade oublie totalement les contradictions d'intérêts, les tensions politiques et les luttes quotidiennes que nous connaissons tous dans presque tous les domaines, ne serait-ce que pour faire progresser certains droits élémentaires ou agir face à des questions prioritaires comme le réchauffement climatique ou les guerres.

Il y a donc quelque tromperie dans ce genre de promesse. Ajoutons que des expressions floues comme « y compris les plus défavorisés » restent encore très paternalistes et même stigmatisantes !

## 2. L'INCLUSION ACTIVE, POUR QUELS USAGES ?

Il y a en réalité deux faces de l'inclusion active, celle qui est visible et celle qui est masquée. La promesse quasi évangélique d'un côté et la désinstitutionnalisation économique de l'autre, c'est-à-dire la fermeture annoncée de nombreux équipements et établissements spécialisés. Sous cet angle économique, l'inclusion, c'est l'antidote de l'institution, du moins des institutions que l'on peut qualifier de secondaires comme les associations d'action sociale, certains services publics dédiés, les métiers de l'humain en général, souvent à l'initiative d'innovations sociales, internes ou alternatives, plus ou moins spécialisées, pour combler certains vides dommageables dans l'action publique (ainsi, c'est le constat d'un défaut de prise en charge qui a fait naître le secteur médico-social à la fin des années 1960).

Avec l'inclusion, chacune des personnes concernées est censée retrouver une juste place dans les institutions souvent qualifiées de primaires (famille, école, travail, marché...). Mais il faut surtout s'y comporter comme un usager client se satisfaisant de l'excellence présumée des prestations et des services fournis, de préférence sur des plateformes et avec des personnels sous-qualifiés, aussi peu coûteux que possible. Parfois, ces actions sont même payantes et/ou contractuelles, comme dans le domaine de la dépendance des personnes âgées. Exit l'inconditionnalité

de l'école et de la protection sociale, du moins en principe ; exit aussi l'approche globale de la cohérence des réponses en regard des situations rencontrées. Voilà une orientation de la philosophie politique tout à fait congruente avec une société des individus, des sciences du comportement, des *nudges*, des dispositifs techniques en tous genres, sans corps intermédiaires, sans collectifs ni communautés de métier ou de cause.

Cependant, l'inclusion active, comme nouvel horizon de l'intégration et de la cohésion sociale, que l'on ajoute désormais à toutes sortes d'interventions reste assez fictive. Dans ce nouveau langage public, l'inclusion n'a en réalité pas de destination ni d'effectivité très précise et elle n'est pas productrice de droits nouveaux opposables, même si l'on parle parfois de droit à l'inclusion et que certains pays l'ont même constitutionnalisé (la Belgique, par exemple<sup>1</sup>). Elle n'est qu'une bonne parole urbi et orbi se suffisant à elle-même dont on attend qu'elle soit performative, voire une sorte de prophétie autoréalisatrice.

C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle ne traite pas des conditions matérielles de sa réalisation et fait également minorer les enjeux propres aux différents domaines visés (éducatifs, sociaux, sociopolitiques, socioéconomiques, sportifs, langagiers, vie privée, vie publique, etc.) (Jeancler, 2022). De surcroît, dans toutes les actions de ce genre, l'inclusion travaille à délégitimer discrètement la part subjective et relationnelle des gens de métier intervenant dans des institutions adaptées, comme l'école ou le médico-social, au profit d'une vision techniciste du travail, de plus en plus soumis à une avalanche de normes de financement et de réalisation, à une politique de l'offre plus que de la demande et à des recommandations de bonnes pratiques suivies d'évaluations en tout genre.

L'inclusion prétend pourtant viser un retour au droit commun et aux institutions primaires, dans l'intérêt immédiat des personnes concernées, empêchées pour des raisons de handicap, de dépendance excessive, de stigmatisation, de migration, ou simplement de jeune âge... D'une certaine façon, elle se substituerait même à la citoyenneté politique en dépolitisant ce terme, pour ne retenir que l'intention et la technicité plus

<sup>1</sup> L'article 22ter de la Constitution belge énonce que « chaque personne en situation de handicap a le droit à une pleine inclusion dans la société, y compris le droit à des aménagements raisonnables ».

que l'engagement et l'action, ce qui nourrit le retour de la société de compassion, souvent doloriste, dans les médias (Erner, 2006). Mais sans constituer une avancée juridique, un droit positif opposable.

Ajoutons encore une observation. Avec des annonces fortes comme le droit à l'inclusion, le droit opposable au logement ou encore le droit au travail pour tous, les juges sont saisis par des justiciables s'estimant victimes de manquements graves de l'action publique ou des professionnels, retiennent ces références le plus souvent par humanisme, mais sont parfois en grande difficulté pour exiger des mises en œuvre concrètes, et y contraindre les autorités publiques ou privées. De ce fait, ces affaires se terminent souvent par de simples indemnisations, réduisant à néant l'objectif d'inclusion! (Aïdan, Chauvière, Véron, 2023).

### 3. LE CAS DE L'INCLUSION SCOLAIRE

---

Le domaine qui a, en premier, vu se développer ce type de « référentiel global d'action publique » (Jobert & Muller, 1987) est celui du handicap croisé avec celui de l'école (Chauvière & Plaisance, 2000), mais on retrouve aussi cet objectif dans les politiques de l'emploi et dans les conceptions urbaines de l'accessibilité pour tous...

Depuis quelques années, dans plusieurs pays du monde anglo-saxon et nord-américain, notamment au Québec, mais aussi en Suisse ou en Italie, la question de l'inclusion scolaire conduit à différentes mises en œuvre. En France, après la loi de 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », qui se substitue à la loi de 1975 dite alors « d'obligation nationale en faveur des personnes handicapées » (formulation souvent jugée très paternaliste), l'objectif d'inclusion est devenu une norme sociale incontournable, bien que la loi ne mentionne pas explicitement cette notion. Plus précisément, il est affirmé le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. Ce texte a clairement deux finalités : pour l'action publique, il s'agit d'inciter à l'action conjointe des Affaires sociales et de l'Éducation nationale, et, pour les personnes concernées et leurs familles, c'est une promesse de réduction des difficultés qu'elles rencontrent. Du moins est-ce l'intention affichée.

De façon générale, sont en effet en jeu les rapports de toute personne en situation de handicap avec son environnement social, sur fond d'égalité des chances, à défaut d'égalité tout court (Stiker, 2000 ; Stiker, 2021). Mais il y avait un corollaire à l'inclusion scolaire qui ne se révélera en France que plus tard : une politique de désinstitutionnalisation, c'est-à-dire de réduction du nombre des établissements spécialisés hors l'école. Ce qui vise particulièrement le secteur médico-social et devrait au contraire profiter au secteur scolaire. D'où des doutes et des controverses sur la question des institutions (Chauvière, 2011 ; Plaisance, 2014 ; Lafore, 2019 ; ASH, 2021).

Ce sont là, pour partie, les conséquences économiques du néolibéralisme ambiant et de diverses injonctions du Conseil de l'Europe (2013) et de l'ONU (2017 ; 2022). Ainsi, en 2017, la rapporteure de l'ONU sur le handicap, en déplacement à Paris, avait dans ses « observations préliminaires » non seulement critiqué le retard français, mais aussi affirmé de façon péremptoire : « il n'existe pas de bons établissements et il faut les fermer », avec cette explication qui en a fait bondir plus d'un : « dans la mesure où tous imposent un mode de vie donné, qui entrave la capacité de l'individu à mener une vie décente sur la base de l'égalité avec les autres » (Devandas-Aguilar, 2017, p. 8 et 9). Ce qui justifierait donc, à ses yeux, une politique de désinstitutionnalisation à des fins d'inclusion sociale active, tout particulièrement à l'école. Et ce n'est assurément pas le plus facile à mettre en œuvre.

Une inclusion scolaire pour toutes et tous impliquerait, en effet, une double transformation : que les écoles deviennent des « communautés » ouvertes sans restrictions et des pratiques pédagogiques innovantes, pour adapter les apprentissages à la diversité des élèves. Après « l'école ségrégative » puis « l'école intégrative » viendrait le temps de « l'école inclusive ». D'aucuns soutiennent même que cette orientation retrouverait d'une certaine façon les valeurs fondatrices de l'école, gratuite, laïque et obligatoire (Chauvière & Plaisance, 2005). Mais, dans son état actuel, l'école de la République peut-elle rapidement intégrer cette nouvelle culture ? Des professionnels en doutent (Jeancler, 2022).

L'institution scolaire française, encalminée par trop de normes administratives, a du mal à recruter et est en crise d'identité. Certes,

depuis la pandémie de 2019 on voit progresser l'hypothèse de l'école à la maison, voire de façon plus générale l'école hors l'école, ce qui n'est pas sans susciter de nouvelles controverses. Mais pourquoi donc faudrait-il accélérer la désinstitutionnalisation pour les structures et les métiers du secteur dit spécialisé et médico-social ? Il faudrait peut-être aussi désinstitutionnaliser l'école !

Parée de l'humanisme de principe de l'inclusion scolaire pour tous, la réponse masquée est avant tout économique. Pas étonnant que cette orientation pose un sérieux problème à celles et ceux qui y sont engagés professionnellement et croient, par expérience, à sa nécessité comme à son utilité en complément des institutions primaires que sont la famille et l'école, surtout quand elles sont défaillantes ou incapables de faire face à certaines difficultés. L'enjeu d'une telle option est non seulement pédagogique mais aussi plus profondément politique (Zribi, 2023)<sup>2</sup>.

#### 4. DROIT, INÉGALITÉS ET CONTRE-EFFETS

---

C'est pourquoi, bien qu'elle s'affiche comme très humaniste, l'inclusion masque soigneusement la nécessité de supports matériels adéquats et humains pluridisciplinaires, pour tenter de faire chaque personne un être social debout. Sans l'avouer, c'est trop souvent « sois inclus, reste-le et ne réclame rien d'autre », « la juste solution t'a été fournie, à toi maintenant de prendre tes propres responsabilités pour t'adapter ». Dans ces conditions, elle n'incarne pas l'égalité des droits ni même des chances, mais simplement une équité relative, ajustable, économique pour les financeurs, marchande et non organique dans sa conception du service dû à celles et ceux qui doivent être épaulés de façon clinique. Par hypothèse, on peut donc penser que l'inclusion, loin de servir le principe d'égalité, le fait au contraire reculer. Le monde, tel qu'il est avec toutes ses inégalités, aurait juste besoin d'être mieux classé et mieux rangé, au lieu d'être fait de personnes singulières, enrichies par leurs interactions. En d'autres

<sup>2</sup> Gérard Zribi présente ainsi son ouvrage : « Le concept d'inclusion et le rôle des établissements et services spécialisés provoquent des échanges vifs et tranchés. Peut-on parler des besoins et des réponses à mettre en place pour des enfants, des jeunes et des adultes handicapés, sans tenir compte de la gravité des atteintes et de la complexité des handicaps ? Un seul type de dispositif peut-il représenter le « tournant inclusif » ? L'école « normale », le logement personnel, l'emploi « ordinaire » permettent-ils l'accès de tous aux droits fondamentaux ? »

termes, avec la problématique de l'inclusion, il y aurait, observe Alice Delaunay, psychanalyste lacanienne, une « tentative d'homogénéiser le singulier à l'universel » entraînant « une tentative de réduire le sujet à l'individu » (2021).

Les questions globales de notre temps demeurent simples : qu'est-ce qui fait société, qu'est-ce qui fait tenir la société comme société ? Quelles sont les conditions de possibilité que la société ait un sens pour toutes et tous qui ne se dissout pas ? L'inclusion a évidemment des racines dans ces questions récurrentes, mais elle les contourne soigneusement. Principalement parce que, tout comme l'autodétermination, la résilience qui lui ressemble et les discriminations ainsi que les exclusions dont elle serait l'antinomie, le mot d'ordre d'inclusion, loin de socialiser les problèmes, les individualise. L'inclusion réduit la société à un simple montage de conditions matérielles et marchandes favorables à des individus multiples sans être capable de bien accueillir leur singularité. De plus, elle ne permet pas de penser le collectif, la cohésion sociale, la démocratie, l'égalité, toutes conditions de possibilité que la société existe durablement et utilement comme telle, et soit reconnue par ses membres.

On connaît la devise républicaine française : Liberté, Égalité, Fraternité à quoi s'ajoute la Sûreté, devenue, hélas, la Sécurité. Le Solidarisme théorisé par Léon Bourgeois, homme politique proche de Durkheim, est dans notre pays une doctrine d'action publique qui, depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, réalise une partie de l'ambition de fraternité. Elle est contemporaine de l'école gratuite laïque et obligatoire, de la protection sociale, du service public et des premières lois sociales ciblées (la retraite en 1910, par exemple). Bien que l'idée de solidarité soit souvent considérée comme une simple vertu individuelle, égocentrée, à la limite égoïste, loin de l'intérêt général, elle a néanmoins permis le financement public de l'école et surtout la Sécurité sociale, comme idéal partagé de solidarité nationale socialisée et obligatoire. Ces acquis restent précieux car ils ont permis à tout citoyen d'être reconnu comme ayant droit (de l'école, de la protection sociale autant que des prises en charge les plus appropriées) et non simplement classé et placé.

Il faut cependant être attentif à certains risques que l'on peut qualifier de contre-inclusifs. La crise économique, la paupérisation, la pandémie,



le manque criant de personnels, de l'école à l'hôpital et au médico-social et même parmi les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), rendent effectivement difficile l'inclusion quand les besoins élémentaires ne sont pas couverts par des politiques publiques adéquates (santé, logement, travail, protection...). Avec un pareil décalage, on ne fait pas régresser les inégalités, mais au contraire on les nourrit.

Il en va de même pour les effets négatifs de l'actuelle surnormativité administrative envahissante, par agences et plateformes interposées, et les progrès d'une pure économie des services dans les domaines éducatifs et surtout socio-éducatifs, les bénéficiaires devenant des clients, malgré des solvabilités très variables d'une classe sociale à une autre. L'exemple des Établissements hospitaliers pour personnes âgées dépendantes (Ehpad) a révélé dramatiquement tout à la fois le scandale des actionnaires et les grandes inégalités qui se creusent quand le service devient payant pour la personne âgée ou les membres de sa famille. Alors que depuis un demi-siècle court sans succès en France l'idée solidaire d'un 5<sup>e</sup> risque de Sécurité sociale, visant spécialement la dépendance. Parfois, d'ailleurs, ces évolutions marchandes sont curieusement associées à une visée d'inclusion !

Aujourd'hui, l'économie marchande des services et des plateformes remplace les institutions et accentue la régression de la solidarité nationale, dont les institutions – à commencer par l'État lui-même – sont en principe les garantes. D'où l'avancée inhumaine et discriminante du marché dans la mise en œuvre des politiques d'orientation sociale et peut-être demain, scolaire. Ce qui conduit d'ores et déjà à favoriser les sous-traitants libéraux, les intérimaires et toutes sortes d'emplois précaires en lieu et place des métiers de l'enseignement et du social pourtant théoriquement protégés dans leur qualification par des titres universitaires ou des diplômes d'État, lesquels sont aussi d'autres formes d'institutions.

## 5. CE QUE VEUT DIRE « INSTITUTION »

---

En réalité, personne n'échappe donc à la question institutionnelle. Les nouveaux dispositifs comme les équipes mobiles ou les plateformes de services sont, elles aussi, des institutions, tout comme l'école d'ailleurs, qui en est même l'un des meilleurs exemples.

Les institutions dont nous parlons ne sont pas que des murs, des règles d'organisation et de fonctionnement, des financements, des prestations dirigées vers une clientèle, des résultats, des performances... Elles sont aussi faites d'acteurs multiples, avec toute leur subjectivité, qui donnent vie au quotidien en leur sein et signification à l'accompagnement humain, qu'on soit en institution plus ou moins fermée ou en milieu ordinaire. Ces femmes et hommes, ce sont les professionnels, les familles, les amis, mais également les personnes concernées. L'institution est une réalité vivante, pas un simple cadre, pas un simple équipement. D'ailleurs, cette analyse se vérifie aussi bien dans le médico-social qu'à l'école, qui sont toutes les deux des institutions vivantes, mais organisées de façon très différente. Le médico-social est plutôt de type clinique et à taille humaine, l'école l'est infiniment moins, visant d'abord et plus massivement la progression de l'instruction, considérée comme un droit positif fondamental pour toutes et tous les enfants et une approche parfois beaucoup plus disciplinaire des comportements.

Une institution, c'est en effet un corps vivant, avec une dimension de durée, comme le soulignait déjà le Doyen Hauriou (1925). Ainsi, l'État, la justice ou l'école, la fonction publique et encore leurs différents relais ou délégations de mission, sans oublier les métiers, sont des institutions. Plus tard, dans le même esprit, certains auteurs et autrices ont vu dans l'institutionnalisation une dialectique complexe entre l'institué, le déjà-là (les moyens matériels, financiers, juridiques...) et l'instituant (le vivant, s'agissant des professionnels mais aussi des bénéficiaires, au travers desquels, et notamment de leurs actes, s'institue un collectif humain, viable et durable)<sup>3</sup>. C'est fondamentalement ce qui donne du sens et protège le mieux le lent travail de l'humanisation, non seulement au service de certains mais aussi pour tous les citoyens, parce qu'il s'agit là de l'« intérêt général », du « bien commun », bref de « faire société » et non de faire du commerce. En niant cette dialectique, ce caractère organique, vivant et durable de l'institution, on risque très rapidement un effondrement éthique (Chauvière & Merlier, 2023). La déferlante de l'inclusion n'échappe pas à ce risque.

<sup>3</sup> Issue de pratiques pédagogiques et psychothérapeutiques alternatives. Voir notamment Fernand Oury et Aïda Vasquez, 1967, Jean Oury, 1976 ; René Lourau, 1969, Lourau, 1970 (biblio). Voir aussi les travaux du Centre d'études, de recherche et de formation institutionnelles (Cerfi) et sa revue *Recherches*.

Chez nous comme ailleurs, l'expérience centenaire de la mise en œuvre de la protection sociale (par l'instruction, le secours ou l'accompagnement) ne s'est jamais contentée d'équipements ordinaires, d'allocations, de services et d'outils de communication modernes (du téléphone hier au numérique et à Internet aujourd'hui). Toute l'histoire de ce « social en actes », au sens d'actes de métiers opposables contre bonnes pratiques (Chauvière, 2011), à l'école comme dans les institutions spécialisées, montre au contraire qu'il a toujours fallu et qu'il faut encore que des humains, des femmes et des hommes motivés, s'y impliquent, sachent entrer en relation et être inventrices et inventeurs de nouvelles circonstances, plus favorables aux aides que l'autre est en droit de demander. Seuls ces humains-là, des travailleuses et travailleurs de l'éducatif ou du social, font de l'accompagnement des personnes en difficulté, à l'école, au travail ou dans la ville, une activité éthique par principe. Mais évidemment à condition que ces professionnel-le-s spécialisés soient dûment reconnus et salariés pour ce faire. Ce qui n'est guère le cas.

Plus précisément, tout en étant contenante, l'institution fait surtout tiers sur différents plans. Elle autorise notamment la rencontre (impliquant le langage, des rituels, du symbolique) plutôt que la prise en charge, expression très négative pour les personnes ; c'est une modalité beaucoup plus respectueuse de la dignité de celle ou celui qui est accueilli et réciproquement, en tout cas que le service en tant que tel, qui n'appelle que des client-e-s, même euphémisés en usagères et usagers. À celles et ceux qui raisonnent parfois à partir du seul parcours de la personne s'oppose l'idée que le lien humain n'est jamais logé dans un parcours mais plutôt dans ce que Jean Oury appelle les « entours de la personne », là où se combinent, et peuvent se raccorder, quand la situation l'oblige, le sujet individuel et le sujet politique (1976). Mais pour tout cela, comme première condition de possibilité, il faut un lieu vivant, une institution donc, pour qu'existent socialement les personnes, sans emprise sur elles ni violence fratricide.

Il faut donc accepter l'idée que certain-e-s enfants et adultes aient besoin d'un lieu tiers en dehors de la famille ou de l'école, plutôt intégré que simplement inclus dans la cité, pour être accompagnés vers la socialisation. Il est vrai que cette politique des institutions alternatives ou simplement complémentaires coûte cher, mais elle relève de notre devoir collectif de solidarité organique et publique.

## 6. FACE À UN TEL DÉFI

---

Il est évident, vu ces incertitudes, que le travail auprès et avec les personnes en situation de handicap, leur accompagnement, doit être très individualisé tout en finesse clinique et libéré du poids de la performance. Pour cela, il faudrait une professionnalisation non seulement réorientée, mais surtout fortement renforcée en nombre, en qualification et en coopération. Cela, évidemment, entraîne des moyens et donc un coût, pour un résultat jamais garanti !

Se contenter d'un accompagnement à l'école par des AESH, sous-qualifiées, sous-payées, trop invisibles dans le champ professionnel du travail social, n'y suffit certainement pas. Sans mettre en cause les qualités humaines des personnes qui s'y emploient, l'invention de ce type de pratique low cost reste révélatrice d'une approche minimaliste et marginale, malgré les promesses. Un trompe-l'œil, une duplicité. D'autant qu'avec l'approche dite sociale du handicap, on avait voulu en quelque sorte dépasser les définitions déficitaires du handicap de la loi de 1975. Or, ces déficiences, ces altérations, ces différences sont toujours là, exposées plus que jamais au groupe dans un cadre institutionnel souvent peu adapté, l'école de masse, parce que plus normative que soignante et clinique, du moins dans les conditions d'aujourd'hui.

Il faudrait donc d'abord investir au niveau de la professionnalisation. Autrement dit, que les femmes et les hommes sachent dialoguer, Pour cela, qu'ils soient formés pour partie ensemble, sans doute à l'université comme dans bien des pays voisins et dans le cercle anglo-canadien, au lieu de ces dispositifs corporatifs séparés par un mur de Berlin depuis au moins quatre-vingts ans en France. Nos instituts de formation au travail social (IFTS) ne rencontrent que rarement les formations aux métiers de l'école, spécialement auprès des enfants ayant des « besoins éducatifs particuliers » (Chauvière & Fablet, 2001 ; Chauvière & Plaisance, 2008).

Côté école, il faudrait encore révolutionner complètement le temps et l'espace scolaires, bref agir sur l'environnement, en intégrant davantage la définition sociale du handicap. Sortir donc du modèle historique pour aller vers des pédagogies beaucoup plus actives et inventives, ne craindre ni la numérisation, qui peut aider à améliorer l'intégration,

ni l'introduction d'une clinique scolaire étroitement liée aux objectifs d'instruction et de socialisation, au sens de la subjectivité et du lien social contre les assignations de toutes sortes. Ce qui vaut également pour la lutte contre le harcèlement scolaire, autre problème actuel, dont les enfants en situation de handicap ne sont pas bien protégés.

En France, des politiques et des experts préconisent depuis peu une autre solution plus radicale : la création de plateformes de services, parfois qualifiées de plateformes de prestations, de façon à mieux répondre aux besoins et aux parcours identifiés des personnes en situation de handicap au lieu des actuelles institutions médico-sociales. Et cela, en cohérence avec un nouveau mode de tarification : Serafin-ph (Services et établissements. Réforme pour adaptation des financements aux parcours des personnes handicapées – où le nouveau mot magique est « parcours »). De nombreuses personnes se sont élevées contre cette orientation dans laquelle elles voient une libéralisation du commerce des services sociaux, une illusion de droit commun, sans plus jamais de réelle rencontre interhumaine, comme dans un lieu de vie. Ce qui risque de porter atteinte aux droits primaires à la protection des personnes en situation de handicap, qui, pour ce qui leur reste de temps entre deux prestations ou deux séquences scolaires, seraient simplement renvoyées à leurs parents, lesquels n'en ont pas forcément les moyens matériels et psychologiques, ni même le souhait. On fait ainsi de l'économie sur les institutions et leur masse salariale.

Parce qu'il restera toujours des situations et des besoins particuliers, il faut tout au contraire continuer de développer les institutions de vie à côté de l'école, hors l'école et après l'école. Selon l'Union nationale des amis et parents d'enfants inadaptés (Unapei), il manquerait des milliers de places, en France, pendant que se poursuivent des prises en charge controversées en Belgique, avec l'argent de la Sécurité sociale française ! Mais il importe qu'elles soient beaucoup plus en lien organique que simplement technique avec l'école, tant les valeurs générales sont les mêmes, derrière des pratiques très différenciées, mais complémentaires. C'est évidemment, là encore, une question très politique.

Reste la place des familles, spécialement de celles qui légitimement attendent des solutions pour leurs enfants, parfois d'ailleurs après un

échec à l'école. Elles devraient, elles aussi, bénéficier d'option plus adaptées. Plus précisément d'une implication des professionnels renforcée, individualisée et sensible (pour ne pas dire clinique) en même temps que de options organisationnelles comme l'alternance internat/externat pour les adolescents et les jeunes adultes, évidemment suivant des modalités variables selon les types de handicaps : autisme, polyhandicap, déficience intellectuelle, handicap psychique, handicap physique, maladies invalidantes, etc. Cela devrait en tout cas passer par une offre globale *médico-socio-scolaire* intégrée, pérenne, modulable et coopérative. Mais peut-on raisonnablement croire que cela est possible ?

## 7. POUR NE PAS CONCLURE

Finalement, l'inclusion est une catégorie pauvre, un faux nez. Pauvre en obligation d'agir et pauvre en droit personnel opposable. Elle n'est qu'un droit souple, une recommandation présentée comme une éthique, alors qu'elle n'engage pas réellement les femmes et les hommes des deux bords dans la direction révolutionnaire qu'on peut considérer comme souhaitable.

L'idée d'un droit à l'éducation effectif pour tous est évidemment incontestable. Mais à condition de donner à l'école les moyens de s'adapter dans tous les registres aux situations les plus difficiles. S'il existe des institutions spécialisées, c'est bien parce qu'il y a des enfants qui ne peuvent pas bénéficier de la scolarisation de la façon commune, car l'école ne sait pas ou ne peut pas les accueillir. La plupart de nos institutions sont des lieux de vie alternatifs qui, en réalité, pratiquent l'inclusion sans le dire depuis des années.

Au demeurant, l'inclusion, à laquelle du reste personne n'est réellement opposé dans son intention, ne peut être atteinte effectivement par la seule magie d'un mot, d'un mantra (collectif D'une Maison à l'Autre & collectif SOS médico-social, 2021). Pour réussir, plus spécialement, le pari d'une acceptable inclusion scolaire, dans l'intérêt de l'enfant, en refusant les solutions minimales et discontinues actuelles, il faut, plus que jamais, différentes conditions. La plus importante est l'existence de professionnels, du médico-social et de l'école, en nombre, qualifiés, avisés et dûment

salariés, capables de coopérer entre eux pour garantir des relations humanisées et protégées d'accompagnement des plus fragiles ; et cela, quelle que soit l'institution (famille, école, médico-social mais aussi plus tard apprentissage, travail, logement...). Cette condition vaut donc autant pour l'école que pour les institutions spécialisées, quand elles restent indispensables. Sinon, on peut craindre le renvoi de ces enfants dans leurs familles ou, pire, leur psychiatisation pour les situations les plus lourdes, ce qui serait évidemment une régression très préjudiciable.

D'où différentes mobilisations publiques ces cinq dernières années : ainsi, parmi d'autres, une pétition Urgence handicap : danger ! qui a recueilli près de 44 800 signatures de professionnels, de parents et d'amis, ou encore, ces dernières années à Nantes, à Paris et dans quelques autres villes françaises, des manifestations de rue pour dénoncer le manque de moyens, de postes, de personnels et surtout de considération. Sans oublier la présence visible de professionnels de l'éducatif et du social, séparément hélas, dans les grandes manifestations en cours contre la réforme des retraites.

Voilà donc une catégorie évangélique et fictive, une illusion performative, un mantra qui masque divers processus à l'œuvre. C'est un pur signifiant occultant le signifié. L'égalité en droit et en dignité doit demeurer un principe général supérieur et incontournable du vivre en société, permettant de bénéficier d'institutions de socialisation et d'accompagnement utiles et qualifiées, bien plus fort et exigeant en tout cas que la pâle promesse d'inclusion générale.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Aïdan G., Chauvière, M., & Véron P. (2003). L'autisme en droit : paradigme d'une nouvelle conception de l'intériorité, *Revue de droit sanitaire et social*, pp. 748-761.
- ASH (2021). *Handicap. La fin des institutions – Dossier n° 1303*, 19/10 au 1/11.
- Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie*, 134, 71-85 (Situation de handicaps et institution scolaire).
- Chauvière, M., & Merlier, Ph. (2023). Les faux-nez de l'éthique. *Sciences & Actions sociales*. À paraître.
- Chauvière, M., & Plaisance, É. (2000). *L'École face au handicap : éducation spécialisée ou éducation intégrative ?* PUF.
- Chauvière, M. & Plaisance, É. (2005). « Inclusion ». In Collectif, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Retz, 3<sup>e</sup> éd. mise à jour.
- Chauvière, M., & Plaisance, É. (2008). « Les conditions d'une culture partagée ». *Reliance, Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, 27, 31-44.
- Chauvière, M. (2000). « Handicap et discriminations. Genèse et ambiguïté d'une inflexion de l'action publique ». In Borillo D. (Dir.), *Lutter contre les discriminations*. La Découverte, coll. Cahiers libres.
- Chauvière, M. (2010). *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*. La Découverte, coll. Alternatives sociales (1<sup>re</sup> éd. 2007).
- Chauvière, M. (2011). *L'intelligence sociale en danger. Chemins de résistance et propositions*. La Découverte, coll. Cahiers libres.
- Chauvière, M. (2012). Intégration, insertion, inclusion... évolution ou révolution ? APF. Dijon. 27 novembre.



Collectif D'une Maison à l'Autre & collectif SOS médico-social. L'inclusion fonctionne comme un mantra, sans aucun débat sur l'évolution en cours du secteur médico-social. lemonde.fr, mai 2021.

L'inclusion active, Site web officiel de l'Union européenne. Emploi, Affaires sociales et Inclusion (publication non datée). Voir aussi la recommandation de la commission européenne du 3 octobre 2008 relative à « l'inclusion active des personnes exclues du marché du travail ».

Delaunay, A. (2021). « Sur l'exigence d'autonomie ? Quelques repères pour penser le lien social ». *Collège clinique de Lille*, 12 juin.

Devandas-Aguilar, C. (2017). Rapporteuse de l'ONU sur le handicap. Observations préliminaires.

Erner, G. (2006). *La Société des victimes*. La Découverte.

Gardou, Ch. (2012). *La Société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Éd. érès.

Hauriou, M. (1925). « Théorie de l'institution et de la fondation. Essai de vitalisme social ». *Cahiers de la nouvelle journée*, 23.

Horenbeek, B., Monnier, B., & Deniro, C. (2005). « L'inclusion sociale : voie d'avenir ou voie de garage ? » *Etopia*, 19, <http://www.etopia.be/spip.php?article306>.

Jeancler, M. (2022). *L'Envers de l'école inclusive*. Gallimard. Voir aussi, 2022 : On vend l'inclusion sans se soucier de sa mise en œuvre. ASH, n° 3286, 9 décembre, p. 28-29.

Jobert, B., & Muller, P. (1987). *L'État en action, politiques publiques et corporatisme*. PUF.

Lafore, R. (2019). *L'Individu contre le collectif. Qu'arrive-t-il à nos institutions ?* Éd. de l'Ehesp, coll. « Références Santé Social ».

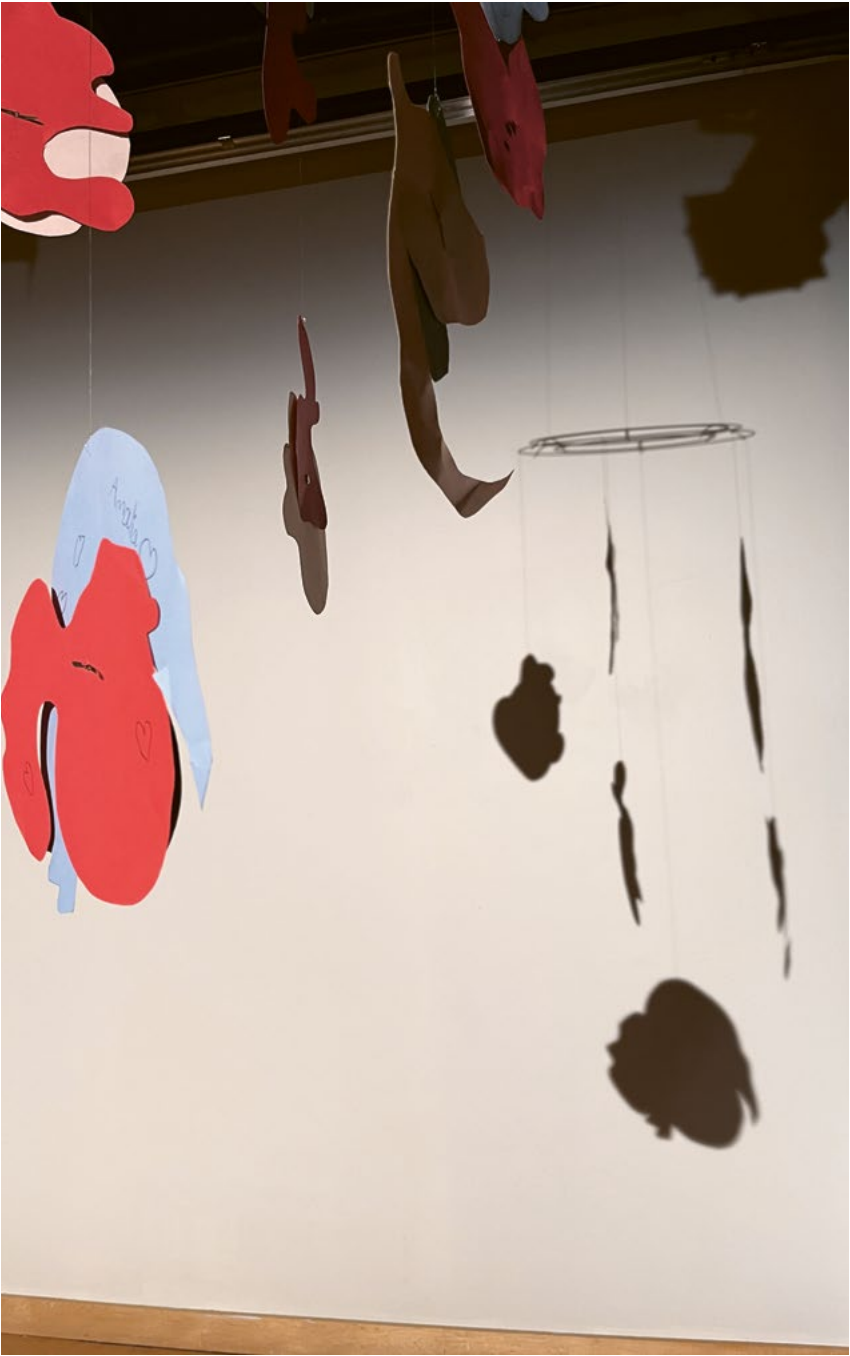
Lourau, R. (1969). *L'Instituant contre l'institué*. Anthropos ; (1970) *L'Analyse institutionnelle*. Minuit.

Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford University Press.

Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Éd. Maspero.

- Oury, J. (1976/2001). *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. Champ social.
- Plaisance, É. (2014). Faut-il tuer les institutions ? Discours émancipateur ou discours gestionnaire ? In Legros P. (Dir.), *Les Processus discriminatoires des politiques du handicap*. Presses universitaires de Grenoble.
- Plaisance, É. (2009). *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées* (pp. 77-96). Autrement.
- Poizat, D. (2007). Le monde, l'apolitisme et l'inclusion sociale. *Reliance*, 23, pp. 11-17.
- Printz, A. (2019). Penser l'exclusion à l'aune du handicap : généalogie de la notion d'inclusion sociale. *Service social dans le monde, Vol. I* (1-2), 94-106.
- Prinz, A. (2020). L'inclusion : clarification d'un champ notionnel, *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 122. Mis en ligne le 1<sup>er</sup> janvier 2024, consulté le 26 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/mots/26180> ; DOI : 10.4000/mots.26180
- Stiker, H.-J. (2000). *Pour le débat démocratique : la question du handicap*. Éd. du CTNERHI.
- Stiker, H.-J. (2021). *La Condition handicapée – Réalités et dépassement*. Éd. érès.
- Zribi, G. (2023). *Inclusion et handicap mental et psychique. Le rôle des établissements et services sociaux et médico-sociaux*. Presses de l'Ehesp, 2<sup>e</sup> éd. Préface de Robert Lafore.





## CHERCHER SANS NORMER, TRANSMETTRE SANS SOUMETTRE. UN ENSEIGNANT-CHERCHEUR AU DÉFI DE L'ÉGALITÉ ET DE L'INCLUSION

**Jean-Paul Payet**

C'est quoi, la formule de l'égalité ? Et celle de l'inclusion ? Quelle est la part du travail des chercheur·e·s dans ces formules ? Ce sont des questions que tout·e chercheur·e engagé dans un horizon égalitaire et inclusif se pose. Ce sont celles que je me pose depuis trois décennies et que je continue à me poser. Je voudrais dans ce texte livrer quelques-unes des réflexions qui m'animent, sans prétention à en faire des vérités générales, plutôt pour témoigner d'une expérience, avec la conviction qu'elle résonne avec d'autres. En cela, le chercheur que je suis n'est pas isolé, mais inséré dans une communauté scientifique traversée par des doutes et en mouvement.

L'idée que j'entends développer dans ces pages est la suivante : prendre sa part, en tant qu'enseignant·e-chercheur·e, dans cette formule de l'égalité et de l'inclusion, c'est considérer autrui comme un égal et contribuer à une communauté de savoirs recomposée et élargie de cet échange. Cet autrui

égal prend tour à tour plusieurs visages. Il est d'abord celui auprès de qui on enquête, qu'on appréhende comme un objet de notre propre savoir, de nos discours de recherche sur les mécanismes de l'égalité et de l'inclusion, à qui on reconnaît un droit à se définir par lui-même et à porter une voix propre. Il est ensuite celle ou celui avec qui on fait de la recherche, en le faisant passer du statut d'enquêté à celui de cochercheur dans une réciprocité du travail de recherche. Il est également celui à qui on apprend à faire de la recherche, la ou le jeune chercheur·e que l'on encadre et dirige, à qui on permet de tracer son propre chemin sans le conformer. Il est enfin celle ou celui à qui on transmet des savoirs sur l'inégalité et l'inclusion, que ce soit l'étudiant·e comme l'actrice ou l'acteur professionnel, via une relation symétrique et émancipatrice. Sur tous ces registres, on tient sa place d'enseignant·e-chercheur·e dans la formule de l'égalité et de l'inclusion non seulement à travers nos jeux de langage (les savoirs sur l'inclusion qu'on produit), mais aussi à travers les formes de vie (Laforgue, 2021) (inclusives, égalitaires) par lesquelles on entre en relation avec autrui dans le cadre de notre travail (en tant que chercheur·e, en tant qu'enseignant·e)<sup>1</sup>.

## 1. LOGIQUES INCONSCIENTES ET EFFETS PERVERS DE LA RECHERCHE

---

Sur quoi la chercheuse ou le chercheur choisit-il de travailler ? Comment pourrait-elle ou il agir sur les processus inégalitaires et excluants, s'il n'installait pas son regard au cœur de ces objets ? Par-delà cette évidence, et les bonnes intentions, la recherche peut être travaillée par des logiques inconscientes, des effets pervers qui produisent l'inverse de l'objectif politique et éthique affiché. Je pense aux effets, d'une part, de la définition des questions et des objets sur lesquels les chercheur·e·s choisissent de travailler et qui vont circonscrire et orienter leurs enquêtes et leurs analyses, d'autre part, du choix de leurs terrains et de leurs matériaux.

Commencer par le second aspect peut rendre le point plus clair. Habituellement, la ou le chercheur·e qui travaille sur une question telle

<sup>1</sup> Le chapitre développe ces quatre registres. Il propose pour chacun d'entre eux un étayage à travers des exemples concrets issus de ma pratique. À la fin de chaque encart, j'indique des références bibliographiques contextualisant l'exemple ou prolongeant son analyse.

que l'inégalité ou l'exclusion se rendra sur des terrains sur lesquels elle ou il est assuré de se confronter directement à des populations, des groupes, des individus incarnant ces phénomènes, ou du moins leurs mécanismes. Si par exemple on travaille sur l'inclusion des immigré·e·s, on choisira d'aller sur des terrains à forte présence immigrée. Et on observera à la fois les politiques et les pratiques institutionnelles à l'égard de cette catégorie de population, et les pratiques, en partie réactives, de celle-ci. Une première erreur, mais qui n'est pas imputable à toute la recherche, est d'isoler ces espaces ségrégés de processus macro-sociaux qui contribuent à les produire et de couper les interdépendances avec d'autres contextes et situations plus mixtes. Une seconde erreur consiste à naturaliser la catégorie étudiée – immigré·e·s, pauvres, etc. C'est là un biais très répandu, tant la force du visible (de l'évident) est prégnante. Pour comprendre l'intégration, l'insertion, il faudrait, croit-on, regarder des individus non intégrés, exclus.

Le problème est justement que ce regard est extérieur aux gens eux-mêmes qui, sans la catégorie institutionnelle que reprend sans filtre la ou le chercheur·e, ne se perçoivent pas ainsi et ne se définissent pas ainsi. La ou le chercheur·e est alors celle ou celui qui surcatégorise les catégorisé·e·s, qui ethnicise les ethnicisé·e·s, qui «étrangéifie» les étrangers et étrangères. En ne se donnant pas les moyens de penser et de percevoir comment autrui se pense et se perçoit, la ou le chercheur·e impose ses représentations qui sont celles de sa classe sociale, de son milieu culturel, de son mode de vie, de son parcours, de ses valeurs. Il est finalement très fréquent de constater que les bonnes intentions des chercheur·e·s en termes de finalisation politique et éthique de leur travail – «au service des opprimés» – se pervertissent dans des représentations archaïques, folkloriques, stéréotypées, ethnocentriques des individus et des groupes socialement disqualifiés. Le misérabilisme colore souvent les descriptions, alors même que l'enquête ne s'est pas donné les moyens de savoir vraiment comment les gens vivent, ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, dans différents domaines de leur vie. Et c'est un vrai «délit de faciès» que produisent de telles descriptions, en ce qu'elles ne corrigent pas les stigmates dont les affublent les majoritaires, de gauche comme de droite, athées ou croyant·e·s, savant·e·s militant·e·s ou savant·e·s puristes. «Parler sur» ou «au nom de», Deleuze le dit bien, ce n'est pas rencontrer (Deleuze et Parnet 1977 ; Deleuze et Guattari, 1980). Pour le faire, il faut des enquêtes qui prennent leur temps, qui donnent la parole, et surtout dans lesquelles

la ou le chercheur·e est en déséquilibre, remet en cause ses manières majoritaires de penser. Il lui faut un « caractère » (Payet, 2008 ; Sennett, 2003), que l'institution ne cultive pas, que la carrière décourage, que les individus eux-mêmes ont peut-être insuffisamment forgé à l'épreuve de la traversée de mondes pluriels. Pour éviter tout malentendu, il est clair que je fais partie de ce tableau.

### ***Travailler sur l'ethnicité à l'école***

Lorsque j'ai commencé dans les années 1980 à travailler sur la question de l'ethnicité à l'école, le contexte scientifique en sociologie de l'éducation était très frileux, pour ne pas dire hostile, à l'égard de cette dimension. Le regard que je portais sur le quotidien des relations dans des établissements scolaires ségrégés apparaissait comme illégitime et dangereux aux yeux de beaucoup de collègues qui considéraient que la seule variable opérante était la classe sociale. J'étais accusé aussi dans un contexte où l'extrême droite commençait à émerger dans le paysage politique français de faire le jeu de l'adversaire en faisant exister, dans l'espace scientifique, la catégorie ethno-raciale. De plus, la réaction des responsables de l'institution scolaire déniait l'existence de processus ségrégatifs internes aux établissements scolaires fondés sur la nationalité ou l'origine. Vingt ans plus tard, ces critiques ou ces réserves sont tombées, du fait de l'évolution des idées dans la société française. La lutte contre les discriminations est entrée dans le langage politique et la communauté scientifique s'est convertie au vocabulaire engagé de la « race » des approches intersectionnelles. Pourtant, du refus de considérer les processus interethniques à l'école à leur appréhension sous l'angle de la « race », il m'apparaît que, de façon apparemment opposée, le chercheur ne considère pas la labilité des identités et impose son cadre de pensée (autour de la classe sociale dans un cas, de la race dans l'autre) à la lecture du réel. J'ai pour ma part toujours été sensible aux mouvements instables et croisés de censure et de soulèvement de la part des majoritaires, comme à ceux d'indifférenciation et de revendication



identitaire de la part des minoritaires. À propos du stigmat, Goffman nous indique bien « qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler » (Goffman, 1963/1975, p. 13). Pour le dire autrement, je suis fondamentalement interactionniste (du courant de l'interactionnisme symbolique, et aussi de l'anthropologie urbaine) (Hannerz, 1983 ; Joseph, 2009) : ce sont les situations qui font varier les identités. Le travail du chercheur est dès lors d'identifier ce qui, dans une situation (qui est elle-même fortement structurée par des processus macro-sociaux mais laisse également une (petite) place pour la négociation entre individus), rend des attributs saillants ou non saillants, légitimes ou non légitimes, valorisés ou dévalorisés. Définir une personne comme racisée a évidemment du sens dès lors qu'on se situe au niveau d'échelles macro-sociales, car les logiques de hiérarchisation ethno-raciale (en combinaison avec la classe sociale et le genre) structurent la société, le travail, l'école, l'espace résidentiel, la sociabilité, les relations privées, etc. Mais, si l'on se place du point de vue des individus eux-mêmes, les considérer sous l'angle principal de la « race » pose deux problèmes. D'une part, pour parler ici dans le vocabulaire du rapport de pouvoir, entre deux pôles d'individus entièrement minoritaires et d'individus entièrement majoritaires, il existe un empan très large de variations dans lesquelles se mêlent, chez un même individu, des dimensions minoritaires et des dimensions majoritaires. D'autre part, en imposant une catégorie d'identification à ses enquêtés, le chercheur leur dénie une réflexivité et une agentivité, et passe à côté de tous les « jeux de langage » et de présentation de soi dans lesquels se fait le travail singulier de l'identité. C'est donc à la fois à un examen précis, situé, des cadres sociaux et institutionnels et à un même examen des actions individuelles qu'il faut procéder, en suspendant tant que faire se peut toute interprétation externe et en surplomb, car une telle interprétation est au risque d'une imposition de sens. La volonté de lutter contre les inégalités et l'exclusion n'offre à ce titre aucune garantie que le regard du chercheur majoritaire ne sera pas finalement un regard infériorisant et victimisant. Le droit à l'indifférence comme

le droit à l'identité, comme le droit à l'hésitation et à la non-catégorisation me paraissent être des droits fondamentaux des enquêtés en même temps qu'ils constituent un véritable défi pour une recherche visant la symétrie et l'égalité.

(Payet, 2002, 2016)

## 2. FAIRE DE LA RECHERCHE « AVEC »

La réflexion ne doit pas s'arrêter aux contenus de la recherche ; elle doit aussi investiguer les modalités, les manières de faire de la recherche. On peut ainsi se poser la question de la fabrication des données de la recherche et de leur traitement. Si l'on suit Deleuze (op. cit.), d'une part, Haraway (2007), d'autre part, il y a une responsabilité de l'écrivain (dit le premier) à ne pas écrire de manière officielle et à « devenir minoritaire », du chercheur (dit la seconde), à ne pas agir « comme dans le monde de Peter Pan » et à être un chercheur responsable, au sens de répondre de ses actes. Une petite partie du monde scientifique cherche ainsi à s'engager à travailler *dans* le monde, en inventant des modes de coproduction du travail scientifique, ou encore d'hybridation entre savoir scientifique et savoir profane (voir par exemple Laforgue, 2018 ; Lyet, 2015).

### ***La recherche par les pairs***

J'ai longtemps fait de la recherche sur un mode conventionnel, selon lequel le chercheur reste maître (ou croit l'être) du processus d'élaboration et de réalisation d'une recherche. À un moment donné, j'ai voulu vraiment comprendre ce que des enseignant-e-s vivent dans leur métier, et je me suis lancé avec plusieurs d'entre elles et eux dans des conversations longues et répétées. Il n'y avait pas de grille d'entretien, juste une écoute et un dialogue autour de leur vécu professionnel. J'ai ensuite découvert la recherche par les pairs, c'est-à-dire une recherche menée par des personnes qui ne sont pas chercheuses professionnelles, mais qui, accompagnées par un chercheur professionnel, mènent une enquête auprès d'autres personnes avec lesquelles elles partagent une expérience commune, sans forcément se connaître. Un de mes collaborateurs était alors enseignant à mi-temps et mettait

en œuvre, dans sa classe, une pédagogie d'orientation Freinet. Pour les parents de ses élèves, il avait mis en place des soirées au cours desquelles des discussions avaient lieu sur différents sujets liés à l'éducation. J'ai proposé à ces parents de mener une recherche par les pairs sur le thème de l'expérience du parent d'élève, ce que veut dire être un parent en relation avec une institution telle que l'école. Une dizaine de ces parents, mon collaborateur et moi-même avons formé un groupe mixte de chercheurs non professionnels et de chercheurs professionnels et avons travaillé ensemble pendant deux ans. Nous avons recueilli des paroles de parents de diverses appartenances sociales et culturelles, qui se sont révélées d'une grande authenticité, typiques de la confiance singulière d'entretiens menés avec des pairs. À partir de ce matériau, le projet d'une pièce de théâtre documentaire est en cours de réalisation.

(Payet & al., 2022)

Au regard des questions d'égalité et d'inclusion, la recherche s'interroge également sur la relation entre chercheur·e·s expérimentés et chercheur·e·s novices ou jeunes chercheur·e·s dans le champ académique. Les collectifs de travail se différencient par leurs qualités de symétrisation (Payet & Purenne, 2015) et d'inclusion. Ici, travailler avec, ce n'est pas diviser le travail entre des parties nobles et des parties moins nobles et assigner les unes et les autres à un niveau de poste dans la hiérarchie des statuts. C'est accorder une liberté à la collaboratrice collaborateur-apprenant, car il n'y a pas de véritable apprentissage qui ne réponde aux préoccupations authentiques de l'individu en fonction de ses propres besoins et critères (Rogers, 1961/2018).

### **C'est quoi, être un directeur de thèse suffisamment bon (« just good enough », Winnicott, 1953) ?**

Diriger une thèse fait partie des activités de l'enseignant-chercheur pour lesquelles il n'a pas bénéficié de formation et qu'il doit néanmoins mener de façon « suffisamment bonne ». Il a en général sa propre expérience de thésard, et celle-ci peut constituer un appui dans ses dimensions heureuses dont s'inspirer

comme dans ses traits néfastes à ne pas reproduire. Il dispose également des récits du milieu professionnel sur des relations difficiles entre directeur et doctorant, mais que disent-ils vraiment de ce qui se passe dans une relation interindividuelle forcément complexe ? Il a enfin une série d'exemples, sous la forme d'autres thèses que celles qu'il dirige. Bref, la direction de thèse est une activité produite par des normes informelles, diffusées au sein d'un milieu professionnel à travers des attentes implicites qui n'en sont pas moins contraignantes. Or ces normes ont évolué selon un processus assez récent de scolarisation des parcours de thèse. Des écoles doctorales proposent des contenus de formation qui diffusent de façon explicite des normes en termes d'utilité du sujet de recherche, d'épistémologie, de méthodes, de modes d'écritures, de toute une série de critères académiques d'une « bonne thèse » qui entérinent en premier lieu l'extrême concurrence du champ scientifique. Certaines thèses « cochent les cases » de ce nouveau conformisme, soit parce que les doctorants se sont mis eux-mêmes dans des postures stratégiques d'employabilité, soit parce que leurs directeurs de thèse les y ont poussés, voire contraints.

Évidemment, tout directeur de thèse « suffisamment bon » souhaite que la thèse qu'il a encadrée permette à son auteur de s'insérer professionnellement. Mais réduire la thèse à l'employabilité est une manière de ne pas s'interroger sur ce qu'est une thèse, et par la suite ce qu'est diriger une thèse. Je pense pour ma part qu'une thèse est une formation singulière, qui met à l'épreuve la capacité d'un individu à se forger une pensée originale ou, si ce terme fait peur, une manière personnelle de s'approprier une question scientifique. Une thèse est une épreuve existentielle : il faut négocier avec soi-même et avec son environnement proche un mode d'existence très particulier qui inscrit le travail dans une durée longue et dans une attention quelque peu obsessionnelle. Ce travail, seul la ou le doctorant peut le mener à bien. Ce qui ne signifie pas qu'elle ou il n'ait pas besoin, de la part de son directeur de thèse, de conditions (financières notamment, mais aussi relationnelles) pour lui faciliter une tâche particulièrement rude. On pourrait,

selon moi, appliquer au doctorant-e la même image que Dolto (1989) a utilisée pour l'adolescent : le « complexe du homard ». Il se détache d'une carapace scolaire pour en sécréter une plus grande, une carapace intellectuelle. Et la ou le doctorant-e se trouve à plusieurs reprises, la peau à vif, sans protection, avec un fort sentiment de fragilité et de vulnérabilité. Le rôle du directeur de thèse – selon moi, et c'est la pratique que je me suis efforcé d'avoir – est d'accompagner, d'étayer, de soutenir, d'encourager la ou le doctorant-e dans son processus de construction d'un travail intellectuel singulier.

Qu'est-ce que cette conception du sens d'une thèse implique pour sa direction ? Le postulat selon lequel ce qui compte est la recherche intellectuelle singulière de la ou du doctorant-e a pour conséquence que, ce qu'elle ou il importe de repérer, de voir, de souligner, de valoriser, de légitimer, c'est ce à quoi la ou le doctorant-e tient, ce qui pour elle ou lui est significatif, important de faire, de démontrer, d'apporter à la connaissance de l'objet. C'est là que les choses deviennent complexes pour le directeur de thèse. D'une part, s'il sait à l'avance ce qui est important, si par exemple il le définit comme ce qui lui a été décrété comme important, par exemple à partir de ses propres travaux de recherche, il ne peut tenir cette posture d'accompagnant et de maïeuticien d'un travail intellectuel singulier. À l'inverse, en respectant une singularité qui n'est pas sienne, il accepte de ne pas faire école. D'autre part, le travail original de la ou du doctorant-e peut très bien ne pas lui plaire, ne pas être sa tasse de thé, ne pas se situer dans son courant. Pour tenir la posture décrite, le directeur de thèse doit accepter totalement la liberté de la ou du doctorant-e à s'approprier comme il l'entend ses lectures des auteurs et à construire son propre univers théorique, méthodologique, interprétatif.

Le rapport aux questions de l'égalité et de l'inclusion est double. Primo, si encadrer une thèse suppose d'apporter les conditions d'une émancipation intellectuelle, il est nécessaire que la relation entre le directeur de thèse et la ou le doctorant-e tende vers l'égalité. Certes, le directeur a plus de métier, mais la ou le doctorant-e, par son travail intense et personnel, peut

interroger et participer à renouveler les cadres routiniers de pensée et de travail de son encadrant. Secundo, les doctorant·e·s qui parviennent à réaliser une thèse personnelle, au sens d'un travail intellectuel singulier qui les a éprouvés et a fait d'eux des personnes consistantes scientifiquement, sont peut-être moins portés à s'inscrire dans une compétition à outrance, ou du moins le font-ils avec une certaine distance au rôle, en sachant que, par-delà les difficultés et les échecs, rien ne leur enlèvera ce qu'ils ont construit par eux-mêmes et qui les a transformés.

(Payet, 2008)

### 3. TRANSMETTRE LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

---

Le noyau dur du travail de chercheur·e en sciences sociales est d'enquêter, de documenter, d'analyser, d'écrire des articles ou des livres scientifiques. Ce travail est indispensable à la connaissance des phénomènes d'inégalité et d'exclusion, et à l'identification de politiques visant à les réduire. Néanmoins, ce cœur du métier est mis à l'épreuve par une série de logiques et d'évolutions qui parasitent et finissent par le détourner de son utilité sociale. Certes, la raison d'être de la science est depuis son origine l'objet de débats quant à sa dimension externe, c'est-à-dire son rôle et ses usages par les non-spécialistes. La figure de l'expert·e, qui s'est imposée dans le débat public, démontre cette tension, et parfois ce clivage, entre une fonction purement interne au monde scientifique – la connaissance en soi – et une fonction à la fois interne et externe – la connaissance au service du savoir *et* de la société. L'expert·e s'est taillé la part du lion dans l'espace politique et médiatique, au détriment le plus souvent d'une démocratie plus directe. La ou le chercheur·e peut être tenté de se replier sur son tout petit monde de spécialistes, mais l'évaluation de son travail intègre de plus en plus une dimension de service à la cité et de vulgarisation. Il n'est pas sûr que, concernant ces questions, la seule opposition soit entre chercheur·e·s-expert·e·s et chercheur·e·s-pu-ristes. L'opposition a aussi du sens au niveau de la capacité de la société à pouvoir comprendre le travail de recherche. Ici, la responsabilité d'un·e chercheur·e est de tenter de réduire les inégalités de participation : qui lit ses écrits ? Qui la ou le comprend ?

De toute évidence, un·e chercheur·e qui travaille sur les questions d'inégalité et d'exclusion a droit au même niveau de complexité, théorique, conceptuelle, analytique que n'importe quel·le autre scientifique. Mais il me semble que se pose à elle ou lui l'impératif de l'accessibilité. Être accessible par des non-spécialistes, parfois éloignés en termes de place dans la société ou en termes de niveau d'études, ne devrait pas rendre la recherche moins riche et complexe dans son effort de compréhension de la réalité. Si les modèles interprétatifs sont forcément pensés et codifiés dans un premier temps en termes savants, ils peuvent dans un second temps être non pas simplifiés, mais écrits de façon accessible. Il s'agit d'un travail d'écriture, en termes de syntaxe, de vocabulaire et de style, mais en fin de compte, c'est la représentation du destinataire qui motive la ou le chercheur·e à entreprendre cette traduction d'une pensée spécialisée en une pensée partageable, qui façonne le travail d'écriture dans ses aspects très concrets – l'usage de métaphores, le choix d'un style, la présence d'éléments du réel, etc.

### **Écrire et dessiner une BD sociologique<sup>2</sup>**

Il y a quelques années, j'ai été contacté par une chercheuse qui, parallèlement à ses travaux de recherche, pratique la mise en récit graphique d'articles sociologiques. Elle avait traduit en dessins un de mes textes sur les acteurs faibles. J'avais trouvé la démarche intéressante et elle résonnait avec une envie de longue date de trouver une écriture capable de parler à des publics éloignés du langage universitaire. Nous avons travaillé en nous adjoignant une dessinatrice professionnelle et des membres de mon équipe pour mener à terme un projet de bande dessinée. La difficulté principale s'est avérée de trouver le moyen d'accrocher le lecteur potentiel (un non-spécialiste) tout en lui apportant une plus-value de savoir, au-delà du plaisir de la lecture d'une BD. Le scénario a choisi la mise en récit d'un cours de sociologie de l'éducation, permettant à la fois la présentation de théories, de raisonnements et de concepts,

<sup>2</sup> Leroy, B., Payet, J.-P., Richardier, V., Rufin, D. & Serir, Z. (2023). *L'École, mode d'emploi critique*. Genève: Éd. Interroger l'éducation.

dont le fil rouge est le thème des inégalités sociales à l'école. De façon régulière au fil de l'ouvrage, le dessin illustre des notions sociologiques. Au-delà d'une vulgarisation de savoirs spécialisés, le récit graphique met en scène des interactions entre un enseignant et ses étudiants qui rendent compte de la découverte du regard singulier qu'est le regard sociologique. L'enseignant suscite et accueille les questions des étudiants, leurs expériences, leurs témoignages, leurs affects, leurs élans comme leurs doutes. Le récit graphique se veut moins un manuel de sociologie des inégalités sociales à l'école qu'une invitation à la réflexion sur l'école, ses fonctions cachées de tri et de normalisation. En ce sens, il participe à une sociologie publique. La critique de l'école n'est pas le domaine réservé des experts et, en tant que problème public, les inégalités sociales à l'école nécessitent des outils d'analyse qui peuvent être appris, partagés, utilisés par le plus grand nombre. Il est important que, sur ce thème, la recherche expérimente des formes de présentation (ici la BD) qui permettent aux acteurs ordinaires de s'appropriier des outils (ici sociologiques) favorisant l'élaboration de paroles critiques à propos de l'école.

(Payet & al., 2022)

#### 4. ENSEIGNER, ÉMANCIPER

La question de la transmission des savoirs scientifiques reliés aux enjeux d'égalité et d'inclusion s'étend à la partie moins valorisée pour la carrière de la ou du chercheur·e, celle de l'enseignement. On pourrait inclure ici la transmission à un public plus large, dans le cadre de conférences, mais en réalité mon propos dépasse la logique de l'information pour traiter celle de l'émancipation (Freire, 1996/2017). Je postule que la condition commune de l'enseignant·e-chercheur·e travaillant sur les inégalités sociales est la difficulté à enseigner la posture critique et à transmettre les résultats issus de la recherche. Je ne dis pas que nous n'y arrivons jamais, mais nous y arrivons rarement, avec une minorité d'étudiant·e·s, souvent déjà sensibles à notre cause. Les raisons de cet échec sont multiples, une partie est liée à l'évolution du rapport au savoir, une autre à celle de la fonction des études. Je voudrais ici m'attacher à comprendre la



partie qui relève de la responsabilité individuelle de l'enseignant·e. Bien entendu, cela suppose qu'elle ou il accepte de sortir du sens commun de son groupe professionnel qui rejette la faute de l'échec sur les étudiant·e·s eux-mêmes, piètres lectrices et lecteurs, stratèges instrumentaux, incultes sur le plan politique, etc. Cela suppose également qu'elle ou il identifie cet échec derrière et par-delà les résultats des étudiant·e·s aux examens.

### **Enseigner la sociologie comme un *empowerment***

Ma vie d'enseignant a changé quand des éléments très banals ont pris du sens pour moi dans un moment de crise à l'égard de mon enseignement : lorsque j'ai discuté avec des étudiant·e·s et qu'elles et ils m'ont rappelé que le lendemain de l'examen, elles et ils (comme moi-même lorsque j'étais étudiant) avaient tout oublié des connaissances apprises par cœur et lorsqu'un de mes collaborateurs a rendu compte de ses observations ethnographiques dans mes auditoires, me laissant sans illusion sur la capacité des étudiant·e·s à faire semblant d'être attentif·ve·s. Je me suis alors engagé dans une refonte radicale de mes cours et de mon travail d'enseignant. Dans un cours d'introduction à la sociologie de l'éducation, destiné à un effectif nombreux, j'ai abandonné la présentation classique de théories et de concepts pour adopter une entrée par des morceaux de réel, appelés « matériaux déclencheurs », à partir desquels l'analyse sociologique s'installe progressivement comme grille de lecture. Un morceau de journal télévisé, un interview d'un responsable institutionnel, la photo d'un outil pédagogique utilisé en classe, un graphique statistique, un plan de ville visualisant la localisation des classes de l'enseignement spécialisé, un extrait de circulaire, un morceau d'interview de recherche, etc. : chaque matériau déclencheur a pour fonction de déclencher des affects, qui ont leur légitimité dans le processus de réflexion (Næss, 2017). Les questionnements se construisent avec les étudiant·e·s autour de prises successives de rôle (son propre rôle au travers de l'identification de ses affects, le rôle de l'opinion conformiste, le rôle du discours officiel). Seulement alors, les concepts et les grilles théoriques sont présentés pour construire une interprétation

sociologique ancrée au départ dans une réalité ordinaire, vécue, vivante. Les étudiant·e·s passent ainsi des matériaux aux affects, puis à un questionnement, puis à une interprétation. Les uns font suite aux autres : le matériau déclenche l'affect, qui déclenche le questionnement qui déclenche le recours au concept pour interpréter le matériau. Le lien entre affects et théorie incarne la porosité des frontières entre l'institution sociologique et les mondes vécus, ce qui favorise l'inclusion, l'interpénétration des différents mondes.

C'est aussi le style pédagogique que l'enseignant doit travailler : contrôler sa tendance naturelle à se poser comme expert, s'autoriser à donner son avis personnel, faire part non seulement des apports mais aussi des contradictions et des limites de la science, utiliser plusieurs registres de langage, du formel au familier, jouer l'humour mais sur le mode de l'autodérision et pas comme outil de pouvoir (rien de plus indécent que de faire rire aux dépens d'une intervention maladroite !), se montrer proche sans démagogie des intérêts et des expériences des étudiant·e·s (ce qui suppose de cultiver une vraie curiosité pour les pratiques culturelles informelles des nouvelles générations), etc. Pour ma part, j'ai abandonné l'estrade, je me suis équipé d'un micro-cravate, j'ai arpenté en parlant les allées de l'auditoire, je me suis rapproché des étudiant·e·s de tous les étages de l'auditoire pour déplacer le centre de l'échange pendant le cours, j'ai utilisé une innovation technologique – des *catchbox*, cubes de mousse à l'intérieur duquel se trouve un micro et pouvant être lancés d'un·e participant·e à l'autre à plusieurs mètres de distance – pour faciliter la prise de parole. J'ai surtout installé une pédagogie dialogique, invitant les étudiant·e·s à exprimer leur vécu et leurs affects, énonçant parfois les miens, prenant position, encourageant à la prise de parole, m'affranchissant d'une planification préalable du cours, m'autorisant et même recherchant ces moments-nœuds autour des questions des étudiant·e·s, valorisant leurs points de vue, leurs critiques, bref leurs façons propres de penser. Un tel enseignement attentif à installer une plus grande symétrie avec les apprenant·e·s s'accompagne d'une posture enseignante

émancipée des critères traditionnels de la forme scolaire. Le non-silence est une des conditions pour stimuler la réflexion et l'implication. La reconnaissance des savoirs naïfs est une étape pour atteindre une posture épistémologique. L'humour et le rire démontrent leur utilité pour casser l'image du savoir surplombant et donner du pouvoir aux acteurs faibles que pensent être les étudiant·e·s, parce qu'ils ont intériorisé depuis de nombreuses années l'implicite de l'enseignement traditionnel.

Dans un autre cadre, en petit groupe, mes collaboratrices et moi-même avons animé des ateliers d'écriture en lieu et place de conventionnels séminaires d'initiation à la recherche. Ces ateliers parviennent à équiper les étudiants d'une compétence épistémologique indispensable – être capable de réfléchir sur son rapport personnel à un objet de recherche – grâce à un dispositif qui s'écarte de la forme scolaire, de l'évaluation normative, de l'asymétrie enseignant-étudiant·e·s, de la compétition entre étudiant·e·s.

(Gremion, Serir & Payet, à paraître ; Payet & Rufin, 2022 ; Rufin & Payet, 2022 ; Rufin, Serir & Payet, 2023)

J'ai bien conscience qu'il s'agit là de mes propres expériences, constituées avec des ressources proches et au gré d'opportunités locales. Elles représentent une partie minuscule de l'innovation pédagogique à visée émancipatrice mise en œuvre par de nombreux enseignant·e·s universitaires. Ces écarts de la norme dominante de l'enseignement sont souvent réalisés en sourdine et rencontrent difficilement un espace de valorisation. Pourtant, l'expérience d'apprentissage vécue par les étudiant·e·s dans ces cadres est souvent très marquante pour eux. J'ai vu des étudiant·e·s changer de point de vue, de posture, de confiance en soi au terme d'une année universitaire. À moyen terme, la mémoire de ces expériences demanderait à être étudiée de façon systématique, même si de nombreux témoignages fournissent des indices encourageants. Mais entre les savoirs oubliés le lendemain de l'examen et une transformation dont les étudiant·e·s rendent compte eux-mêmes, l'écart est significatif. L'enjeu est de taille pour former les futurs enseignant·e·s à une école

moins inégalitaire et plus inclusive. La façon dont on forme, verticale ou horizontale, est porteuse de schèmes d'interaction que les étudiant·e·s pourront remobiliser plus tard avec des élèves et des parents.

Un cours universitaire sur les inégalités sociales à l'école n'est pas là pour remplir des têtes d'un savoir expert, mais pour engager des dynamiques d'émancipation par rapport à des normes scolaires non interrogées par les étudiant·e·s comme par la société. C'est pourquoi l'enseignement – en général, et celui de la sociologie en particulier – devrait être conçu comme un *empowerment* (Bacqué & Biewener, 2015). Il s'agit de permettre aux étudiant·e·s de former une pensée autonome et de l'exprimer dans des situations publiques ou semi-publiques, de les encourager à se vivre comme des personnes puissantes et consistantes. Si nous voulons des étudiant·e·s citoyen·ne·s capables de résister aux logiques du *fake* comme aux arguments d'autorité, aux manipulations politiques et idéologiques, aux évidences, aux préjugés, il nous faut les considérer comme des égales et des égaux en intelligence et les équiper de ressources réflexives, théoriques, conceptuelles. C'est souvent ce postulat d'égalité des intelligences (Rancière, 1987) que l'enseignement de la sociologie ne fait pas, au nom du pouvoir critique de cette discipline, de sa capacité à dévoiler la réalité cachée derrière les apparences. La ou le sociologue apparaît drapé de son aura d'émancipateur, mais si sa pédagogie délivre un autre message, ses efforts critiques sont vains. Puisque les sociologues sont en général à la fois des enseignant·e·s et des chercheur·e·s, elles et ils devraient accorder autant de soin à leurs étudiant·e·s qu'à leurs articles, parce que la recherche de la bonne posture et des bons outils pour former les premiers nécessite une rigueur et une créativité que ne renierait pas le travail scientifique et parce que ses effets sur les esprits ont une portée peut-être plus considérable.

## 5. AU CŒUR DE L'ÉGALITÉ ET DE L'INCLUSION, LE FAIRE DE LA OU DU CHERCHEUR·E

---

Au final, la façon dont la ou le chercheur·e peut contribuer à faire progresser les idéaux et la réalité de l'égalité et de l'inclusion a peut-être tout autant à voir avec les qualités de son activité de chercheur·e qu'avec les productions de sa recherche, même si, je l'ai dit, les secondes doivent

en partie aux premières. Mieux comprendre l'égalité et l'inclusion et mieux en transmettre les notions au public n'est pas sans lien avec la manière d'incarner soi-même l'égalité et l'inclusion dans nos actes de recherche et d'enseignement. Il n'est pourtant pas question ici de standardiser les types de recherche, forcément variés, ni de faire l'apologie d'un de ces types. Mais il appartient aux chercheur·e·s, comme à celles et ceux qui les emploient et les financent, à celles et ceux qui constituent leurs échantillons d'enquête, à celles et ceux qui les lisent, de formuler des attentes plus démocratiques, égalitaires et inclusives à l'égard du travail de recherche. Sans cela, c'est le rapport d'inégalité inscrit dans l'activité de recherche et dans l'activité d'enseignement qui continuera d'infuser les esprits, bien au-delà de l'affirmation d'une solidarité sans conséquences à l'égard de celles et ceux qui souffrent des inégalités et de l'exclusion sociales.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Bacqué, M., & Biewener, C. (2015). *L'Empowerment, une pratique émancipatrice ?* La Découverte.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux*. Éditions de Minuit.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1977). *Dialogues*. Flammarion.
- Dolto, F. (1989). *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*. Hatier.
- Freire, P. (1996/2017). *Pédagogie de l'autonomie*. Érès.
- Goffman, E. (1963/1975) *Stigmate : les usages sociaux du handicap*. Éditions de Minuit.
- Gremion, F., Payet, J.-P., & Serir, Z. (à paraître). L'acquisition de théories de l'apprentissage chez les futurs enseignants. Une perspective pragmatiste et critique en contexte de formation. In Morel, S., Payet, J.-P. & Sander, E. (Éds). *Théories explicites et implicites de l'apprentissage chez les enseignants*. P. Lang.
- Hannerz, U. (1983). *Explorer la ville*. Éditions de Minuit.
- Haraway, D. (2007). *Manifeste Cyborg*. Exils.
- Joseph, I. (2009). *Erving Goffman et la microsociologie*. PUF.
- Laforgue, D. (Éd.) (2018). *Le faire sociologique : épreuves et horizons d'une recherche impliquée*. Presses universitaires Savoie Mont Blanc.
- Laforgue, D. (2021). *L'Institution. Usages et portée d'un concept polymorphe dans un parcours sociologique*. Manuscrit d'HDR. Université de Savoie.
- Lyet, Ph. (Éd.) (2015). *Les Recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance*. Presses de l'Ehesp.
- Næss, A. (2017). *Une Écosophie pour la vie*. Seuil.
- Payet, J.-P. (2002). « L'ethnicité, c'est les autres ». Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés. *Ville École Intégration, hors-série 6*, 55-64.

- Payet, J.-P. (2008). Le « caractère » du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance. In J.-P. Payet et A. Battegay (Éd.), *La Reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*, pp. 103-112. Presses universitaires du Septentrion.
- Payet, J.-P. (2016). Observer les mondes scolaires disqualifiés. In J.-P. Payet (Éd.) *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, (pp. 59-78). PUR.
- Payet, J.-P. (2020). Les voix faibles. Pour une enquête par conversations. In Collectif F.B. *Parler de soi. Méthodes biographiques en sciences sociales*, (pp. 165-176). Ehes.
- Payet, J.-P., & Laforge, D. (2008). Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contributions à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance. In J.-P. Payet, F. Giuliani & D. Laforge (Éd.), *La Voix des acteurs faibles : de l'indignité à la reconnaissance* (pp. 9-25). Presses universitaires de Rennes.
- Payet, J.-P. & Purenne, A. (Éds) (2015). *Tous égaux ? Les Institutions à l'ère de la symétrie*. L'Harmattan.
- Payet, J.-P., Richardier, V., Serir, Z., & Rufin, D. (2022). « De quels devenirs-minoritaires sommes-nous les chercheur·e·s ? », *Communication*, 39/2, mis en ligne et consulté le 3 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/communication/16365>; DOI : <https://doi.org/10.4000/communication.16365>
- Payet, J.-P., & Rufin, D. (2022). Former autrement les futurs enseignants à la relation école-familles. L'expérience sensible d'un atelier d'écriture. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 50, 135-155.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard. Rogers, C.R. (1961/2018). *Le Développement de la personne*. Dunod-InterEditions : Malakoff.
- Rufin, D., & Payet, J.-P. (2022). Un atelier d'écriture à l'Université. *Recherches & éducations* [En ligne], 24, mis en ligne le 30 décembre 2022, consulté le 31 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/13385>

Rufin, D., Serir, Z., & Payet, J.-P. (2023). *Affects et esprit critique pour former des enseignant-es sensibles aux inégalités scolaires*. In H. Durler & Ph. Losego (Eds), *Former contre les inégalités* (pp. 85-107). Alphil.

Sennett, R. (2003). *Respect : De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*. Albin Michel.

Winnicott, D.W. (1953/2008). *La mère suffisamment bonne*. Payot.







# LE DISCOURS DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE : ENTRE DIACHRONIE ET SYNCHRONIE

**Jean-Claude Kalubi**

## 1. INTRODUCTION

---

Depuis les années 1990 marquées par la Déclaration internationale de Salamanque, le terme *Inclusion* connaît une expansion sans précédent en sciences humaines et sociales, et particulièrement en sciences de l'éducation. Les États signataires de cette convention de l'ONU se sont engagés en faveur de la mise en place d'une réelle politique d'inclusion, avec en plus une exigence d'efficacité dans l'application de nouvelles normes, dans l'organisation des services pour le handicap et dans l'effort pour modifier les représentations sociales à cet égard. Dès lors, il paraîtra de moins en moins pertinent de demander ce qu'est l'inclusion, puisque cette préoccupation se trouvera davantage introduite dans les réalités de l'ensemble de la société... En revanche, une question revient de plus en plus à la surface : où va « l'inclusion » ou « l'éducation inclusive » ? Beaucoup

de gens veulent savoir comment faire en sorte que les services répondent bel et bien aux attentes de base. Dans leur rapport de 1995, Hunt et Goetz présentaient des constats, orientations et indicateurs en lien avec l'implantation des services spécifiques à l'éducation inclusive. Le bilan présenté montrait des signes d'espoir et stigmatisait les obstacles nuisant au développement des pratiques éducatives appropriées. Aujourd'hui, beaucoup de choses ont évolué. Des mesures politiques ont été prises et des programmes ont été implantés dans nombre de pays, d'institutions, d'écoles et d'entreprises afin de soutenir les choix en Équité, Diversité et Inclusion (ÉDI). Est-il permis de supposer que les questions d'inclusion font partie de l'ordre normal de tous les services, puisque déjà réglées par la plupart des règles de vie dans les sociétés contemporaines ?

Pourtant, les préoccupations de l'école inclusive reviennent régulièrement dans l'actualité ; de nouvelles générations d'enseignant·e·s dénoncent le manque de ressources. Les déficits collectifs de compétence pour intervenir adéquatement sont aussi dénoncés régulièrement. Au fait, que fait-on pour assurer la continuité des services, le renouvellement des compétences et l'efficacité des pratiques inclusives ? Cette question ouvre la voie à diverses réflexions critiques, à un débat de fond et à une spéculation sur le futur de l'éducation inclusive. Elle attire aussi l'attention sur l'abondance du discours produit. Dans ce sens, il convient de citer le travail de Doré (2021), dans une thèse relativement récente consacrée à une analyse critique du discours de l'inclusion déployé dans quelques contextes particuliers des centres des services scolaires québécois. Le champ du discours de l'inclusion témoigne de la diversité des pratiques, de la variété des sources de représentations sociales, de la pluralité de tentatives de résolution des problèmes... afin de souligner le caractère multidimensionnel des combats menés depuis quelques décennies en faveur des élèves et enfants concerné·e·s par la prise en charge éducative.

Comme l'ont déjà montré plusieurs auteur·e·s (Gardou, Chauvières, Plaisance, Forget, Odom, Sommer), ce champ s'impose à l'interface des mondes et cultures, des vœux et projets... Le discours est témoin des savoirs et des savoir-faire. Il est témoin d'engagements singuliers qui ont permis des contributions substantielles à l'avancement des connaissances et de la formation.

Dans les pages ci-après, le texte sera structuré en sept points de tension renvoyant à des questions particulières tel que : inclusion ou éducation inclusive, discours et société, système discursif original, inclusion et participation citoyenne, discours tourné vers l'avenir, méthodologie, constats à retenir et conclusion.

## 2. AVEZ-VOUS DIT « INCLUSION » OU « ÉDUCATION INCLUSIVE » ?

---

Dans un article consacré à l'inclusion des élèves présentant des besoins spéciaux, Richard Rose (2002) tentait d'anticiper l'avenir de ce domaine en formulant quatre idées pertinentes : (a) l'essor d'un mouvement généralisé de transformation en faveur de l'inclusion. Ce mouvement essentiel, résultant du travail de sensibilisation publique, permettrait de soutenir les systèmes éducatifs, dans leur marche irréversible vers la construction des mécanismes pertinents en faveur de la justice sociale et de l'équité ; (b) le passage des théories aux pratiques : malgré le poids des idéologies et des effets de rhétorique, la majorité des enseignant·e·s vont exiger des stratégies permettant de passer de la théorie à la pratique en classe ; (c) le soutien au changement de mentalité : l'un des avantages visibles qui ressortent de la diffusion généralisée du débat sur l'inclusion, c'est son apport au changement de mentalités. Le discours de l'inclusion contribue aux changements positifs en milieu scolaire. Il permet également de répondre adéquatement aux besoins particuliers des enfants évoluant dans différents systèmes éducatifs ; (d) l'essor de la recherche appliquée : la multiplication des travaux de recherche sur cette question devrait contribuer à promouvoir des approches d'intervention pertinentes, pour mieux soutenir les enseignant·e·s et aider des catégories d'élèves à réussir suivant leur plein potentiel.

Plus d'une décennie après, le Conseil supérieur de l'éducation (2017) a permis d'actualiser l'essentiel des recommandations, en publiant un rapport intitulé « Pour une école riche de tous ses élèves ». Dans le contexte actuel, ce rapport est d'une grande importance, puisqu'il rappelle les préoccupations communes de nos systèmes éducatifs ; il aide également à mettre en évidence la continuité dans la recherche de solutions, par rapport à la diversité des élèves en classe.

Par ailleurs, nous sommes régulièrement sollicités par des étudiant·e·s et enseignant·e·s débutants. Elles et ils posent de nombreuses questions sur le sens de l'inclusion<sup>1</sup>, ses pratiques, ses principes, ses conditions et ses retombées. Leurs questionnements sont alimentés non seulement par le poids des médias, mais aussi par l'abondance des mesures prises par la plupart des centres de services scolaires. Peu importe leur discipline de spécialisation, beaucoup de jeunes enseignant·e·s entendent parler de l'inclusion dans leur école. Certain·e·s se sentent envahis par ce discours qui semble à la fois très présent et peu débattu. Pour les un·e·s, le discours d'inclusion s'accompagne de messages d'espoir ; tandis que pour d'autres, il alimente des sentiments d'insécurité. En tenant compte de l'abondance des écrits disponibles depuis quelques décennies et des expériences récentes relatives aux défis d'accompagnement, ainsi qu'aux réalités de jeunes enseignant·e·s mentionnés, il nous a semblé utile d'aborder le discours de l'inclusion, ses particularités, ses variations, ses idéologies, son intersectorialité, son interculturalité, etc. Il s'est avéré aussi utile d'expliquer les engagements universels couverts par ce discours et d'apporter un témoignage sur des pistes d'innovation introduites dans le cadre de nos activités de formation d'enseignant·e·s aux cycles supérieurs en adaptation scolaire et sociale<sup>2</sup>.

Selon Rose (2002), des questions de rhétorique et d'idéologie orientent de plus en plus les débats sur l'inclusion. Elles influencent également les interventions éducatives sur le terrain. Elles aident à diriger de nombreuses communautés dans leur manière de sélectionner des mesures de protection au profit des enfants. Comme le rappelle Plaisance (2015), tout éclairage sur les contradictions vécues dans les pratiques d'intervention exige un petit détour historique. À cela devrait s'ajouter l'adoption de quelques récits pouvant assurer la compréhension de l'imaginaire et des représentations des actrices et acteurs engagés dans ce processus complexe.

<sup>1</sup> Suivant la formule empruntée au prologue du livre d'Alain Pierrot (2003), le mot *Inclusion* a pris « une valeur quasi rituelle » qui l'impose de manière irrésistible. Il est « utilisé avec emphase et solennité aussi bien pour rassurer que pour dramatiser ». Il s'en dégage une « impression de profondeur qui s'attache à lui comme à *identité, communauté ou culture* ». Toutefois, cette impression n'empêche pas de couvrir l'usage de tous ces termes apparemment savants d'un caractère vague et approximatif, immédiatement associé à certaines images stéréotypées, etc. Ces dernières ne renvoient pas pour autant aux mêmes postures, ni aux mêmes rôles.

<sup>2</sup> Le champ de l'adaptation scolaire et sociale recouvre les services éducatifs destinés aux populations d'élèves dit·e·s handicapé·e·s ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (Ehdaa).



La divergence dans l'usage des notions de *l'intégration* et *l'inclusion* attire sans doute l'attention sur l'évolution des engagements, l'augmentation des efforts utiles à la défense des droits des personnes, l'ajustement de l'offre de services destinés à tout le monde, etc. Dans le discours des professionnel-le-s comme des décideuses et décideurs, le terme *inclusion* renvoie au stade avancé des actions décisives tournées vers la zone proximale du succès, dans ce parcours voué à l'amélioration des services. Ce terme permet d'insister sur le processus de participation qui est vu comme la principale voie d'accès à la réussite, grâce à l'engagement positif et durable dans les expériences d'éducation et de formation (Florian, 2005 ; Rose, 2007).

Citant les travaux de Dyson (1999), Richard Rose insiste aussi sur la période de transition ou d'instabilité entre deux tendances dominantes. La première tendance est tournée vers l'éthique et le droit, avec l'accent mis sur la place de tout-e élève concerné-e dans le système éducatif, ainsi que sur les besoins de fonctionnement adaptés aux réalités de l'école, de manière positive et sans aucune discrimination. Dans ce sens, il faut rappeler la formule de Charles Gardou (2012) qui tranche nettement avec les ambiguïtés des systèmes éducatifs : « Il n'y a pas de vie minuscule. Il n'y a pas plusieurs humanités ». La pensée inclusive est vue comme exigeante. Elle entend faire de l'émancipation de toute personne une nécessité. Elle indique un horizon vers lequel toutes et tous sont contraints de cheminer. Quant à la seconde tendance, elle renvoie à la quête de l'efficacité ; elle vise à accélérer l'implémentation des pratiques appropriées. Par ailleurs, les interventions éducatives à coloration inclusive exigent une attention particulière aux aspects pragmatiques, aux pratiques pédagogiques fonctionnelles, etc. Les pratiques effectives d'éducation inclusive s'accompagnent progressivement d'une production discursive à foisonnement constant. Le regard sur le discours produit ouvre la voie d'accès à un énorme champ de savoirs à exploiter, pour en dégager de nouvelles pistes d'éclairage utiles à la formation des enseignant-e-s. Un tel exercice a été tenté depuis 2019 dans le cadre de l'accompagnement des étudiant-e-s de maîtrise en adaptation scolaire<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Kalubi, J.-C. et Angrand, R. (2022). Trésors de l'imagination. Rapport sur la compilation des travaux de médiation artistique réalisés dans le cours MAS 755 Déficiences et handicaps. Sherbrooke : Deass, inédit.

### 3. DISCOURS ET SOCIÉTÉ - POINTS DE VUE INTERDISCIPLINAIRES

---

Dans ses travaux consacrés à l'analyse des dispositifs stratégiques et au développement de l'inclusion scolaire, Hervé Benoit (2014) propose de « s'interroger sur la nature des discours qui traversent les textes prescriptifs » (p. 190). Convoquant Michel Foucault (1966), Benoit rappelle que ces soubassements discursifs peuvent être épistémologiquement envisagés sous l'angle de « configurations qui ont donné lieu aux formes diverses de la connaissance empirique » (p. 190). Ces configurations conditionnent le savoir et les pratiques ; elles peuvent les assigner à des « limites indépassables » ; elles orientent de manière déterminante « la forme et la signification (des) instructions officielles » ; elles peuvent également intervenir dans « la construction par les acteurs de leurs représentations à propos de l'inclusion et des élèves handicapés » (p. 190).

Toujours selon Hervé Benoit, le projet d'analyser comment ces formations discursives s'articulent entre elles et se combinent avec d'autres éléments, dits et non dits, permet d'ouvrir des pistes de compréhension de « leur possible impact sur les déterminants généraux » des pratiques des professionnel·le·s.

La position exprimée par Hervé Benoit rejoint ainsi celle formulée plus tôt par Richard Rose (2002), notamment quand il s'agit de prêter attention aux effets du discours sur les pratiques, sur le formatage des approches d'éducation inclusive et sur le devenir des élèves concerné·e·s. Elle présente également des liens avec l'énoncé de Charles Gardou (2012) sur l'émancipation et les horizons de l'avenir. Tous ces auteurs tentent de rompre avec le jeu des apparences, face aux systèmes éducatifs de plus en plus renfermés sur eux-mêmes, sur leurs propres problèmes, quelquefois au détriment de leurs élèves à besoins spéciaux.

L'attention prêtée à ce discours aide à mieux comprendre les efforts déployés en faveur des personnes, à mieux analyser les mécanismes de rejet et d'exclusion, à expliquer la demande de nouveaux services appropriés par rapport à l'inclusion. Le discours de l'inclusion permet d'agir non seulement pour transformer des représentations sociales, mais



surtout pour cibler de nouvelles habitudes de vie et de travail, voire de décortiquer les conditions d'épanouissement continu des élèves.

Pour accentuer l'importance du discours, Hervé Benoit (2013) convoque de nouveau Michel Foucault :

« Les discours sur l'intégration des différences, sur l'accueil de la différence, sur l'attention aux différences peuvent à cet égard être rapportés à l'invention des nouveaux codes, que Foucault nomme « codes de l'individualité disciplinaire » (code médical des symptômes, code scolaire des conduites). C'est dans cette même logique qu'ont commencé à apparaître, au sein des équipes et des personnels spécialisés concernés par la scolarisation des élèves en situation de handicap ou de difficulté, des pratiques fondées sur un « code » implicite de la différence, qui s'appuierait sur des outils de remédiation pour justifier sur un curseur du même ordre le déplacement « raisonnable » de la limite du tolérable. La gestion et le traitement des écarts constatés entre les performances scolaires et sociales et les exigences institutionnelles sont ainsi devenus un problème spécifiquement éducatif, qui s'est installé au cœur des préoccupations de tous les acteurs. »

Le discours de l'inclusion tel qu'introduit à l'école devient une sanction normalisatrice, un petit mécanisme régulateur débouchant sur le fait de produire ses propres normes. Il entraîne une influence sur toutes et tous les élèves, sur la hiérarchisation de leurs conduites, sur la différenciation des individus, etc. Andrew Stables (2002) a apporté auparavant les mêmes arguments en soulignant le fait que toute analyse sur des expériences subjectives des pratiques éducatives devrait prendre en compte des éléments de temporalité et de narrativité, permettant de canaliser des réponses éducatives et effectives<sup>4</sup>.

Enfin, Brown (2016) ajoute ses arguments dans une perspective critique. Il propose d'exploiter trois orientations dynamiques à impact

<sup>4</sup> La distinction entre l'analyse synchronique et diachronique est certes empruntée à la linguistique structurale, mais elle permet de mettre l'accent sur la possibilité de dépasser le regard très étroit et limité qui caractérise certaines approches des pratiques inclusives, pour ajouter des arguments complexes sur le long terme.

maximal. Il s'agit de : (1) considérer le discours de l'inclusion comme un construit social ; (2) traiter le discours de l'inclusion comme une clef collectivement choisie à la suite d'un signal d'alarme (individuel, institutionnel ou structurel) au regard d'un possible danger perçu dans le système scolaire ; (3) approcher le discours de l'inclusion comme une voie d'assurance en vue d'améliorer les pratiques ou les services. Chacun de ces aspects permet d'alimenter la réflexion en tenant compte des préoccupations ciblées dans le discours, dans un contexte social précis. Tout discours (portant sur) ou traitant de l'inclusion doit ainsi être examiné pour mieux apprécier ses effets et sa contribution à la transformation sociale, de même que pour offrir à l'enfant le meilleur soutien possible.

#### 4. ÉDUCATION INCLUSIVE, UN SYSTÈME DISCURSIF ORIGINAL

---

Dans le cadre des travaux sur le discours de Vygotski, le cercle sémiotique de Paris (Boutchilina, 2022) a fait une mise au point intéressante sur les contradictions et faux paradoxes propres à chaque discours ; cet enjeu semble très pertinent pour l'approche du discours de l'inclusion.

En effet, tout système discursif se caractérise par des mouvements d'expression qui se déploient au milieu des contraintes et contribuent au renouvellement de l'ensemble du système de pensée choisi. Il fait la démonstration d'une combinaison des regards culturels et d'une circulation d'idées. Il provoque un renversement progressif des perspectives. Il témoigne, dans l'optique de Greimas, d'un caractère de bricolage et entraîne la confrontation entre plusieurs types de perception.

La production du discours de l'inclusion exige des compétences relevant à la fois du champ linguistique, du champ psychologique, du champ pédagogique et d'autres champs. Il revêt un caractère multidimensionnel et renvoie à des stratégies dialectiques. Il comprend aussi un tiraillement permanent entre la tentation de faire comprendre quelque chose, de s'expliquer, de se justifier... et l'obligation de se faire comprendre. En suivant de près le discours de l'inclusion, il est possible de relever deux visions qui se croisent sur le terrain éducatif : la vision défectologique du handicap et la vision écologique du handicap.

Relisant Barthes et ses collègues (1968), nous avons pu relever des similitudes entre l'approche du discours de l'inclusion et la synthèse des expériences reprises dans le roman occidental : avec des *débuts à tendances romantiques*, un *apogée réaliste*, un *déclin surréaliste* qui connaît un *éclatement en plusieurs pistes* aussi riches que *controversées*. Certaines de ces pistes sont appelées à être dépassées par de nouvelles initiatives et reformulations. Elles sont aussi appelées à être submergées soit par des démarches d'innovation, soit dans des contradictions ou encore dans d'interminables justifications. Dans de telles conditions, le discours de l'inclusion compte une pluralité d'indicateurs, d'auteur·e·s, de penseuses et penseurs, de critiques, de voix multidisciplinaires, etc. Ce discours s'efforce tantôt de déterminer les caractéristiques strictes de l'inclusion, de l'éducation inclusive, etc., tantôt de se concentrer sur l'originalité, la spécificité ou l'exceptionnalité. Il en présente les effets, les retombées, etc. Les auteur·e·s qui cherchent à exploiter différents postulats théoriques prennent appui sur des projets subventionnés, sur des limites fixées, sur une programmation spécifique ou sur des infrastructures de recherche. Malgré des ambiguïtés inévitables, le discours de l'inclusion fait désormais partie de l'imaginaire collectif avec effet continu sur la construction de nouvelles pratiques de référence qui incitent à l'action et défendent le déploiement des offres de services.

## 5. DE L'INCLUSION À LA PARTICIPATION CITOYENNE

---

De 2013 à 2018, le programme scientifique de l'Institut universitaire en déficience intellectuelle (Di) et en trouble du spectre de l'autisme (TSA) s'intitulait : *De l'inclusion à la participation citoyenne*. En jetant un regard rétrospectif sur cette période d'engagement, nous nous devons de relever quelques points saillants en rapport avec le thème de l'éducation inclusive. À l'Institut, il y avait une grande mobilisation des chercheur·e·s, la formulation régulière de nouveaux projets (thèses, mémoires, essais et interventions pratiques), la réalisation des colloques annuels, le recrutement des étudiant·e·s en recherche, la signature de nouveaux partenariats multisectoriels, etc. Les membres de cet institut ont adopté différents modèles théoriques sur l'inclusion. Ils se sont efforcés d'afficher leur engagement constant en faveur de l'inclusion des personnes déficientes intellectuellement. À leur manière, ils ont contribué à enrichir le discours de l'éducation inclusive, dans le contexte général d'une crise liée à la

réforme des responsabilités populationnelles (MSSS, 2013), à la réforme organisationnelle en santé et services sociaux, aux injonctions de regroupements interrégionaux pour les centres de services...

Dès lors, définir la notion d'inclusion semblait insuffisant. Les chercheur·e·s n'avaient qu'une possibilité : redonner plutôt une direction à un discours régénérateur, vérifier la cohérence des objectifs spécifiques et contrôler les obligations financières adoptées dans différentes assemblées. Elles et ils devaient également asseoir la compréhension commune de la mission institutionnelle, d'une part, et rendre visibles les interconnexions entre les pratiques de recherche, de formation ou d'intervention, sans oublier les publications et la diffusion traditionnelle des résultats de recherche, d'autre part.

Un peu plus tôt, au tournant des années 1995, un projet de recherche participative était dans ses phases de balbutiement. Ce projet qui prendra forme sous le titre de *Vision-Inclusion* (Boudreault et al., 2001 ; Charbonneau, 2008) regroupait plusieurs initiatives, des chercheur·e·s et des partenaires œuvrant en intervention précoce. Leurs actions étaient orientées vers le soutien aux parents d'enfants présentant une déficience intellectuelle, par exemple des parents dont l'enfant attendait d'avoir une place en garderie (Charbonneau, 2008). Leurs engagements semblaient aussi faire écho au projet de l'Institut américain pour l'inclusion et l'intervention précoce (ECRII). Il est important de prêter attention aux messages et promesses véhiculés par cet organisme et ses chercheurs (Beckman, 1996 ; Odom et Karnes, 1988) dans le projet ECRII. Les membres de ECRII ont en effet tenté, par des initiatives d'innovation, de formuler des projets éducatifs individualisés pour donner du sens aux expériences d'inclusion de quelques enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Le terme *inclusion* représentait, à leurs yeux, un attrait particulier ; il permettait de canaliser les sentiments des parents, vu les situations d'exclusion de leur enfant vivant avec des handicaps. C'est à travers ces expériences d'inclusion que les parents retrouvaient une voix, qu'ils semblaient écoutés et qu'ils aspiraient à être des partenaires. Les dimensions de l'inclusion étaient analysées avec leur collaboration pour leur permettre non seulement de connaître les aspects physiques des lieux d'accueil, mais aussi de découvrir les facteurs légaux, les matériels spécifiques, les services de soutien, les plans éducatifs individualisés, les politiques et cultures institutionnelles,

les pédagogies coopératives, les interactions école-famille-communauté, évidemment pour partager des valeurs et attitudes propices à l'égalité entre les personnes. Les programmes d'inclusion ouvraient pour eux la voie de reconnaissance dans la société. Dans les enseignements dispensés, les membres de ce projet tentaient aussi de déterminer les canaux de diffusion des pratiques authentiques dans ce domaine.

Des initiatives semblables ont vu le jour au Québec, au sein de l'association du Québec pour l'intégration sociale (Charbonneau, 2008). Les rassemblements de la relève en recherche ont permis d'assurer la diffusion de nouveaux projets centrés sur le thème de l'inclusion. Au-delà de l'intervention précoce, différentes initiatives ont été créées pour accompagner des jeunes et adolescent·e·s, voire de jeunes adultes. Ainsi, l'organisme *Best Buddies*, présent presque partout en Amérique du Nord, développe ses projets autour du mot d'ordre « *Spread the word Inclusion* » ou dans une traduction libre : « Faites passer le mot Inclusion » (Charbonneau, 2008). La vision de l'inclusion appelle, pour eux, des engagements concrets, un impératif moral, ainsi qu'une condition préalable à l'édification des sociétés durables et équitables. Toute réflexion sur l'éducation inclusive ne devrait pas être autre chose qu'une réflexion sur les besoins de l'ensemble des élèves, pour rendre disponibles des ressources et pour mettre en œuvre des méthodes d'enseignement et des mécanismes d'accompagnement favorisant la réussite de toutes et tous.

## 6. UN DISCOURS TOURNÉ VERS L'AVENIR ?

---

Toute réflexion sur l'éducation inclusive s'impose comme une réflexion d'ordre pragmatique sur les besoins de terrain, sur la réussite de toutes et tous et sur les obstacles que rencontrent les élèves. L'évolution historique des mesures d'intégration vers la notion d'inclusion s'explique autour de principes connus (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006), en visant l'amélioration des services destinés aux élèves. Il s'agit des principes facilitant la participation comme membre à part entière de la communauté.

Certain·e·s auteur·e·s rappellent au point de départ la loi américaine IDEA mettant l'accent sur le mainstreaming comme modèle ayant

régi les services éducatifs pour la scolarisation en classe ordinaire, de même que pour le maintien de l'enfant dans le milieu normal, le plus longtemps possible (Poirier et al., 2005). D'autres signalent que c'est au début des années 1990 que Stainback et Stainback (1992) ont proposé le concept d'inclusion, en parlant d'intégration totale et renvoyant à l'expression idéologique selon laquelle l'accès à la classe ordinaire est un droit pour toutes et tous. Il s'agissait de pousser l'école à s'adapter aux besoins de chaque élève, en ne laissant personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire, puis en fournissant un soutien approprié d'ordre pédagogique, psychologique, social, médical...

Différents organismes concernés se sont lancés dans le développement des programmes d'intervention, en vue de permettre une justification appropriée des besoins des personnes. Cette représentation repose sur l'existence d'une norme définissant les habitudes saines. L'écart par rapport à la norme est susceptible de révéler des troubles et de déclencher l'intervention de quelques services d'aide. C'est aussi dans ce sens que vont émerger et prospérer les idées sur la normalisation (Nirje, 1969) et la valorisation des rôles sociaux (Wolfsenberger, 1998 ; Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). Quant à la vision écologique, elle s'est le plus imposée dans le monde au cours des dernières décennies ; elle intègre les connaissances actuelles sur les interactions de la personne avec les autres et avec ses environnements. Pour Éric Plaisance (2015), l'essentiel réside dans le passage d'un modèle caractéristique de tensions normal-anormal à une perspective tenant compte de la nouvelle définition sociale du handicap. Il faut parler des conditions favorables et de l'adaptation de l'enfant aux structures et pratiques existant à l'école. L'idée considérant que l'individu ou l'élève porte seul le fardeau du problème est une aberration. Lorsqu'il y a par exemple une pratique centrée sur l'inclusion scolaire, l'élève intégré·e ne doit pas être pris comme un « visiteur » ou un « exclu de l'intérieur ». Sa réussite devrait plutôt faire l'objet de l'attention de toutes et tous, de façon à repérer à temps différents obstacles environnementaux, et surtout ne pas nuire à sa pleine participation. Ainsi s'ouvre le chapitre de l'accès aux ressources et à un type d'aide favorisant des résultats variés, des parcours à succès, une accumulation des preuves de réussite, etc. Le virage centré sur les approches positives, notamment dans l'intervention, a permis d'identifier les comportements adaptatifs de la personne et de travailler à l'amélioration de sa qualité de vie au

quotidien. Tout ce qui précède souligne la transformation du sort des personnes, trace les différentes voies de réussite, oriente le choix des comportements à encourager, ainsi que l'adoption des mesures de soutien plus adéquates ou plus tolérantes.

## **7. MÉTHODOLOGIE**

---

### **A. Des sources inédites du discours inclusif**

Il est temps maintenant de se tourner vers la diversification des sources, afin d'enrichir les pratiques de formation et de sensibilisation en matière d'éducation inclusive, toujours en mettant l'accent sur l'impératif de transformation du sort de la personne. En effet, dans le cadre des enseignements portant sur les déficiences et handicaps, nous avons entrepris, avec l'aide des étudiant·e·s des cycles supérieurs (maîtrise et doctorat), d'explorer les champs de circulation du discours inclusif, dans toute sa complexité. Les étudiant·e·s ont joué le jeu. Elles et ils ont traqué de nombreuses sources et ont mis au jour des listes des travaux et œuvres. Ces découvertes ont été classées sous l'étiquette de « trésors de l'imagination ». L'analyse de ces trésors est faite dans un double sens. D'un côté, les étudiant·e·s s'enrichissent sur le discours implicite ou explicite du domaine de l'inclusion, en traversant les frontières de genres, styles, années, pays et cultures. De l'autre côté, ces étudiant·e·s perfectionnent leurs modèles d'analyse des situations d'incapacité et de handicaps. Elles et ils apprivoisent des technologies actuelles et anciennes. Elles et ils se sont par ailleurs déclarés très satisfaits de ces expériences de formation. Les travaux actuels portant sur le discours de l'inclusion sont directement reliés à ce dossier des trésors de l'imagination.

### **B. Sur les choix méthodologiques**

Toute analyse scientifique suppose une schématisation ; elle entraîne une typologisation. L'une de ses tâches importantes consiste à déterminer le niveau auquel cette typologie devient opératoire. La ou le chercheur·e doit tenir aussi une discussion libre ou anticipée sur des objections et des corrections qui peuvent apparaître. La conception du

discours comme une somme de langages et une forme de vie empêche toute clôture de ce langage sur lui-même. Ainsi, parler de l'inclusion nous entraîne au-delà des mots, dans « tout à la fois un fond psychologique des besoins, des désirs, des réactions naturelles et un fond historique d'institutions et de coutumes »<sup>5</sup>. Pour affronter les difficultés propres au monde de l'enseignement, beaucoup d'enseignant·e·s recherchent des directives gagnantes. Aussi s'est-il avéré pertinent de mettre l'accent sur l'exploration des pratiques favorisant le développement des élèves dans différents environnements. Nous avons adopté une approche méthodologique de recension des écrits, en particulier selon le modèle adapté de Fortin et Gagnon (2016). Ce modèle en six étapes commence par la prise de connaissance des recherches déjà effectuées sur le même thème. Il se termine par la rédaction du rapport de lecture, afin de répondre aux préoccupations mentionnées.

Concernant l'analyse des données, il est important d'insister sur le recours aux théories de l'énonciation. Ce recours s'est avéré nécessaire pour guider notre réflexion (Todorov, 1991 ; Greimas et Landowski, 1979), accompagner la construction de notre approche d'analyse des énoncés ou des thèmes, prêter attention à la complexité des situations... Tous les textes consultés sont porteurs de discours complexes. Ils comprennent un statut d'archive qui définit un niveau particulier d'une « pratique qui fait surgir une multiplicité d'énoncés comme autant d'événements particuliers, comme autant de choses offertes à la manipulation » (Foucault, 1969, p. 171). Par ailleurs, le recours aux principes dialogiques (Bakhtine, 1977) s'est avéré nécessaire pour comprendre les aspects d'une image démultipliée de chaque sujet parlant, de chaque locutrice et locuteur, de chaque auteur·e, de chaque porteuse ou porteur de la parole... Ce dernier peut occuper plusieurs places énonciatives dans la production d'un énoncé. Puis, chaque situation d'énonciation est inévitablement et en permanence ajustée par la présence des destinataires (réels ou supposés). L'idée de l'altérité et de la différence est présente. Chaque énoncé, chaque prise de parole ou chaque œuvre peut faire résonner différentes voix, accompagnées de différentes expériences vécues. La polyphonie ainsi présentée attire l'attention sur la prise en charge du message et la succession des influences.

<sup>5</sup> Autrement dit : entre synchronie et diachronie.



Enfin, quatre remarques formulées par Frédéric François (2014) sur le dialogisme méritent d'être soulignées et commentées afin de mieux orienter le lecteur :

- Les conditions du dialogue sont incontournables ; puisque les textes doivent toujours être replacés dans leurs conditions de construction ou de production (Bachelard, Althusser, Foucault). Nous nous rendons aptes à recevoir, comprendre et exploiter d'une façon ou d'une autre des textes ou des discours produits dans un monde différent du nôtre.
- Prendre en considération l'articulation réciproque de notre rapport à nos autres réels, présents ou absents, passés ou futurs, aux ajustements par rapport aux autres produits culturels, personnages de renom, romans et films, etc. Il semble tout à fait « légitime de distinguer ce qu'on va appeler *dialogal* (quelque chose comme l'enchaînement des discours d'un nombre indéterminé d'interlocuteurs qui se répondent en quelque façon) et *dialogique* (quelque chose de plus difficile à cerner comme l'hétérogénéité des voix dans un discours fût-il prononcé par une seule personne ou encore par la communauté-hétérogénéité des différents récepteurs d'un même discours) ».
- Le mouvement constitue un trait essentiel, la caractéristique la plus générale de tout dialogue. Qu'il s'agisse d'un dialogue verbal entre deux personnes, du dialogue corporel d'un échange de sourires, du dialogue avec soi où on revient sur ce qu'on vient de dire ou de se dire, de faire ou de ressentir, il y a bien un mouvement, un déplacement par rapport à ce qui précède. L'apparition de tout acte, de tout sentiment, comme d'un dessin ou d'un discours suppose un arrière-fond présent ou absent, un ensemble par rapport auquel cette apparition a du sens.
- En chacun de nous sont présentes des traces multiples de l'autre, qu'elles soient explicites ou qu'elles relèvent plutôt

de l'anonymat de notre conscience culturelle. On pourrait tourner autour de notre communauté-différence comme objet perpétuel de réflexion, souligner des « façons d'être », de se rapporter au monde, apporter des « messages » témoignant de la multiplicité des « styles discursifs » ou des images variées qui exposent la diversité des façons d'exister, vu que la culture ne se transmet qu'en se modifiant. Car « nous ne pouvons la percevoir qu'à travers notre propre façon de vivre » Frédéric François (2014, p.21).

## 8. DES ILLUSTRATIONS ET CONSTATS À RETENIR

---

Pour illustrer les choix des étudiant-e-s, nous présenterons une synthèse tirée du dossier des cercles d'étudiant-e-s retenus dans le cadre de la recherche. Citons dans un premier temps l'œuvre revisitée de Jack London (1916). Elle provient de la littérature américaine du début du XX<sup>e</sup> siècle. Le récit de Jack est devenu un incontournable pour comprendre les valeurs du passé, la mentalité de l'époque par rapport aux personnes vivant avec un handicap. L'auteur dresse le décor permettant de comprendre la création des institutions, leurs missions et programmes d'intervention. Il met en scène le personnage de Tom. Celui-ci est un déficient intellectuel âgé de 28 ans. Tom est capable de parler de ses conditions de vie. Institutionnalisé après une jeunesse marquée par l'exclusion, Tom répète de manière écholalique que l'institution est la place idéale pour poursuivre sa vie. Le monde extérieur lui apparaît comme étant trop compliqué. Il craint du reste la compétition propre à ce monde extérieur. Comme Tom se croit supérieur aux autres résident-e-s, il instaure une hiérarchie parmi ses pairs. Tom se prend très au sérieux ; il croit même qu'il exerce une mission importante dans l'établissement (« *Moi ? Je ne suis pas un baveux. Je suis l'assistant. Je ne sais pas ce que Miss Jones ou Miss Kelsey feraient sans moi.* »). À la fin de l'histoire, Tom rêve de se sauver au-delà de la montagne pour changer de vie, sortir, prendre l'air et retrouver une situation normale, comme tout le monde. Souvent conçues comme des refuges, les grandes institutions apparaissent comme des endroits de réclusion pour éloigner du monde des normaux les personnes déficientes, leur influence, mais sous le couvert d'une protection des « faibles ». Pour Tom, la Maison est son refuge, loin des dangers de la vie réelle ; c'est le lieu où il est revenu et où il vivra

le restant de ses jours. En prêtant à Tom une terminologie originale pour caractériser les résident·e·s, London renforce le caractère péjoratif des étiquettes et les préjugés de son époque.

Ensuite, citons comme deuxième œuvre l'album *La Petite Casserole d'Anatole*. L'auteure en est Isabelle Carrier, qui l'a écrite à partir des expériences personnelles avec une fille déficiente intellectuelle. Elle provient d'une collection d'albums pour enfants. Elle permet de discuter de ce que vit un·e enfant ayant des incapacités. Anatole est un enfant qui traîne toujours une petite casserole avec lui. Celle-ci le suit partout. Anatole n'a pas choisi cette situation. La casserole empêche Anatole d'avoir un fonctionnement normal, une vie ordinaire comme jouer avec ses amis, avancer aussi vite que les autres et monter à une échelle. Ladite casserole rend les tâches plus difficiles pour lui. Désespéré et tenté de se cacher, Anatole va recevoir l'aide d'un adulte. Ce dernier lui fabriquera une sacoche de réserve pour mettre sa casserole dedans. Le résultat est immédiat ; sa casserole ne traîne plus constamment. Il peut donc jouer avec ses amis et faire plusieurs activités qu'il avait de la difficulté à exécuter. La casserole représente une belle analogie des difficultés simples ou graves. Elle offre la possibilité aux enfants autant qu'aux adultes de partager une compréhension commune des difficultés et troubles non explicites. Ce récit permet aussi aux interlocutrices et interlocuteurs de voir qu'il est possible d'apprendre à vivre, grâce au soutien des autres, à l'accompagnement, à l'acceptation des différences, etc.

Enfin, le film *Le Phare aux orques* par Olivares (2016) est disponible sur Netflix. Cette œuvre souligne le défi de comprendre les besoins particuliers. Suzanne, une mère, voyage de sa terre espagnole vers la Patagonie avec Tristan, son fils autiste, pour l'aider à approcher les orques. Développer les expressions affectives ou des émotions chez Tristan relève pratiquement du miracle. Tristan ne communique pas verbalement, il a des comportements et gestes propres à lui qui contribuent à l'isoler de ses pairs. D'une manière très originale, la mère se dévoue pour apporter le soutien nécessaire. Les étudiant·e·s qui ont consulté cette œuvre trouvent qu'il s'agit d'un excellent outil de vulgarisation, de sensibilisation ou de découverte. Disponible pour le grand public, il offre une meilleure compréhension de ce que vivent les parents ainsi que la personne aux prises avec cette différence. L'apprentissage de la

communication est un processus qui se construit lentement et exige la montée progressive des sentiments de confiance. Ce temps est lent pour Tristan, mais les résultats sont encourageants.

Les œuvres choisies ci-dessus aident à souligner la pertinence de l'imaginaire, concernant le développement des attitudes, des comportements sociaux et de l'éducation inclusive. Elles aident aussi à approfondir la compréhension des caractéristiques particulières de certain·e·s élèves, vu que l'identité d'un individu se construit en interaction avec les autres agents sociaux. Chaque élève évolue, s'adapte constamment aux situations vécues. Les embûches en lien avec des comportements adaptatifs peuvent contribuer à mettre en évidence les capacités de la personne, notamment la capacité de l'élève à relever les défis, en matière d'autonomie personnelle et de responsabilité sociale.

Par ailleurs, il faudrait considérer les idées partagées sur les bénéfices de l'inclusion. Chaque élève concerné·e est invité·e à manifester sa volonté de participer activement à la société. Toutefois, la société doit aussi lui accorder de la place. L'importance de la communauté est mise en avant. Les ressources communautaires peuvent également être mises à disposition. Les organismes communautaires « jouent un rôle particulièrement important pour mobiliser ces ressources, tout en contribuant au développement et à la réussite scolaire des jeunes ».

Dans un autre ordre d'idées, il est possible de souligner des interventions positives qui aideront l'intégration socioprofessionnelle d'une personne handicapée. Pour ce faire, plusieurs conditions facilitantes doivent être clarifiées. Parmi celles-ci, il y a la mise en place des activités qui permettent aux élèves de vivre des réussites et de se dépasser personnellement. Ensuite, ils soulignent l'importance de bien connaître les intérêts et les défis des participant·e·s afin d'adapter le projet professionnel à leurs besoins réels. En connaissant bien l'apprenant·e, il est possible de croire profondément à son potentiel, ce qui favorisera sa réussite. Ces auteur·e·s insistent, eux aussi, sur l'importance de la communauté afin d'éviter l'isolement de la personne handicapée. La synthèse des œuvres ci-dessus a permis de comprendre divers facteurs qui influencent le développement de l'être humain au sein de la société, de voir comment la personne se transforme, se métamorphose et développe sa conscience.

Elle a aussi permis de repérer quatre catégories de discours : la révolte, la métamorphose, le refuge et la hiérarchie.

Le discours de la révolte montre une attitude de remise en question. Ce discours fait ressortir des sentiments évolutifs et un enchaînement des paramètres sociaux. Les situations d'annonce du handicap ou de suppression des services provoquent le sentiment de dépossession, de limitation des capacités créatives. La recherche de solution apparaît d'emblée comme problématique. L'appel au changement se traduit souvent par la révolte qui est présentée comme première étape dans une tentative de reprise de contrôle sur soi.

Le discours de la métamorphose : il met l'accent sur la transformation totale d'un être, de ses comportements, de ses habitudes de vie et de ses rapports au système de services. En ouvrant les portes de l'école pour toutes et tous les élèves, le choix de l'éducation inclusive mise sur les bénéfices d'une telle transformation.

Le discours du refuge dans le passé : ce discours fait ressortir l'interconnexion des enjeux culturels, politiques et idéologiques. Il montre les sources de conflits, en fonction de la coexistence des valeurs familiales, institutionnelles ou communautaires, ainsi que les choix qui en découlent.

Le discours centré sur la hiérarchie des valeurs : il tend à souligner et insister sur la hiérarchie des besoins comme point de départ pour l'orientation des services. Il est très important dans la formation des enseignant-e-s, puisqu'il aide à mettre l'accent sur différentes formules du démarrage des services. Peu importe les valeurs propres de chaque enseignant-e, il ne peut évoluer avec succès sans prêter attention à la diversité des besoins de ses élèves, à leur place dans le parcours de réussite.

## 9. CONCLUSION

---

Aujourd'hui, l'état des savoirs disponibles sur l'éducation inclusive en fait une question relativement ancienne, presque ordinaire, peut-être à considérer comme acquise chez différents membres de la société. Or, nos observations de terrain et nos expériences de formation montrent

que plusieurs obstacles sont ancrés dans nos modes de fonctionnement, dans nos défis de ressources et dans le renouvellement de génération des praticien·ne·s. Ainsi, l'appel au renforcement des capacités en éducation inclusive demeure intact. L'ensemble des préoccupations de ce domaine met en jeu un discours vaste, complexe et multidimensionnel. Ce discours est devenu une source d'information et de formation dans les études universitaires de cycles supérieurs. Dans les lignes précédentes, nous avons surtout tenté d'attirer l'attention des lectrices et lecteurs sur les caractéristiques de ce discours et sur sa richesse, tant pour l'enseignement-apprentissage que pour les projets d'accompagnement des personnes vivant avec des incapacités (Fougeyrollas, 2010).

En prenant appui sur l'univers complexe du discours de l'éducation inclusive, il nous est apparu essentiel de relier la vision du développement personnel à la logique des actions implantées en milieu inclusif. Le discours nous a obligés à connecter deux perspectives essentielles : une diachronique et une synchronique. En utilisant quelques œuvres illustratives, nous avons souligné l'importance des interrelations entre le discours et l'action en éducation inclusive. L'univers du discours exige par ailleurs la flexibilité interprétative. Il permet de traverser des frontières disciplinaires, institutionnelles et organisationnelles.

La pluralité des significations portée par le concept d'éducation inclusive exige la prudence dans l'articulation des outils rhétoriques pour mettre en évidence des modèles de compréhension qui peuvent contribuer au renforcement de l'autonomie des protagonistes, et à la mise en évidence des caractéristiques permettant aux concernés de devenir des éléments actifs de la communauté.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Bakhtine, M. (1977) [1929]. « Le discours d'autrui ». *Marxisme et philosophie du langage*. Trad. du russe par M. Yaguello. Les Éditions de Minuit.
- Best Buddies, *Spread the word Inclusion* - <https://www.spreadtheword.global/>
- Boutchilina, N. L. (2022). *Vygotski et la sémiotique du discours artistique. Introduction à l'étude sémio-psychologique de processus entrelacés dans le roman*. Université Paris 8. <https://www.academia.edu>
- Charbonneau, I. (2008). *La participation au réseau de soutien social des parents d'enfants présentant une déficience motrice : une responsabilité partagée entre les parents et le réseau*. [Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke].
- Doré, E. (2021). *Élèves considérés à risque : analyse critique des discours en interaction lors d'un débat médiatisé sur l'inclusion en milieu scolaire montréalais*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- François, F. (2014). Avant-propos. le « dialogisme » ? Ou plutôt « quelques figures du dialogue, leurs communautés et leurs différences, un point de vue ». *Études de linguistique appliquée*, 1(173), 17-26.
- Florian, L. (2005) Inclusion, special needs and the search for new understandings. *Support for Learning* 20 (2) 96-98.
- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Gallimard.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La Funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Les Presses de l'Université Laval.
- Gardou, C. (2012). *La Société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.
- Greimas, A.J. et Landowski, E. (1979). *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*. Hachette.
- Larivée, S.J., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>

- London, J. (1916). *The Turtles of Tasman* (incluant le récit chez les fous). Mac Millan.
- Martin, J.-F. (2018). *La Déficience intellectuelle : concepts de base*. Fides.
- MSSS (2013). Orientations relatives aux standards d'accès, de continuité, de qualité, d'efficacité et d'efficience : Services sociaux généraux. Offre de service. Gouvernement du Québec.
- Nirje, B. (1996). The Normalization Principle and Its Human Management Implications, *SRV-VRS : The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19-23.
- Odom, S.L., & Karnes, M.B. (1988). *Early intervention for infants and children with handicaps : an empirical base*. Paul H. Brookes Publishing.
- Olivares, G. (2016). *El faro de las orcas* (ou *Le Phare des orques*), film sur l'autisme (Espagne).
- Pierrot, A. (2003). *Grammaire française de l'intégration ou jeux de langage et mythologie*. Fabert.
- Plaisance, É. (2015). Clarifier les mots pour définir les pratiques. Dans J.C. Kalubi et L. Gremion (Éd.), *Intégration /Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (pp. 19-31). Éditions Nouvelles.
- Poirier, N., Giroux N., Paquet, A., & Forget, J. (2005) L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 24(2), 265-286.
- Rose, R. (2002). Including Pupils with Special Educational Needs : beyond rhetoric and towards an understanding of effective classroom practice. *Westminster Studies in Education*, 25(1), 67-76.
- Rose, R. (2007). Reinterpreting Inclusion : Putting Participation at the Heart of the Agenda. *LEARN. The Journal of the Irish Learning Support Association*, 29, 26-32.
- Sadler, B. (2007). Making sense of "inclusion" : What is it and where does it come from ? *LEARN. The Journal of the Irish Learning Support Association*, 29, 9-16.



Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms : Facilitating learning for all students*. Paul H. Brookes Publishing.



## DIVERSITÉ DES FAMILLES, COÉDUCATION ET ENJEU DE RECONNAISSANCE : UN DÉFI POUR L'ÉCOLE INCLUSIVE

**Pierre Périer**

Longtemps, l'école en France a observé une forme d'« indifférence aux différences », au nom d'un modèle républicain unificateur et intégrateur, ayant pour ambition de fondre la diversité dans une même communauté politique de citoyen·ne·s (Schnapper, 1994). L'examen critique de cet idéal a montré qu'il fonctionnait, d'une part, en imposant à toutes et tous un arbitraire culturel dont résulte l'inégalité des chances entre élèves et, d'autre part, en légitimant les hiérarchies, classements et jugements socialement discriminants (Bourdieu, 1966). Confrontée depuis à un double défi d'accueil de la diversité des élèves et de « réussite » des jeunes générations, l'école a fait évoluer ses finalités et son fonctionnement vers une reconnaissance des droits individuels et des « besoins éducatifs particuliers » (loi du 8 juillet 2013), ce qui ne signifie pas qu'elle ne soit plus un instrument de reproduction des rapports entre classes sociales (Duru-Bellat, 2002). La redéfinition de la forme scolaire qui en découle se traduit par une ouverture de l'école en direction de professionnel·le·s non enseignants et de partenaires associatifs ou institutionnels hors école, notamment dans les champs de l'accompagnement à la scolarité,

du handicap et du médico-social. Les parents représentent des acteurs essentiels de cette politique, soutenue par un ensemble de textes de lois, de dispositifs et d'outils destinés à les rapprocher de l'école et favoriser leur implication dans la scolarité (Périer, 2005 ; Payet, Giuliani, 2014). Ce texte s'intéresse précisément à analyser le type de rapport que l'école entretient avec la diversité des familles, diversité appréhendée ici sous l'angle des parents en situation de précarité et immigrés pour une partie d'entre eux. Comment cette relation se construit-elle et avec quels effets à l'heure de l'école inclusive et de l'injonction au partenariat ? Quels sont, au-delà des intentions et des mots d'ordre sur le nécessaire pluralisme et l'apprentissage du vivre-ensemble (Lorcerie, 2021), les attentes et rôles des uns et des autres ? Le flou qui entoure la définition de cette politique n'est pas sans lien avec la difficulté de la mettre en œuvre, mais il peut être posé que le processus de coéducation implique une action réciproque concertée, dépassant les frontières institutionnelles, dans une visée de développement de l'enfant axée sur sa singularité et son autonomie.

Après avoir analysé les fondements d'une politique d'inclusion scolaire incertaine et le flou sémantique qui l'entoure, le texte met au jour les implicites et inégalités que recouvre l'idée de « travailler avec les parents » et, au-delà, les effets pervers d'une telle intention de rapprochement et de responsabilisation d'individus supposés coopérants. Dans un dernier temps, il conviendra de s'interroger sur les conditions de reconnaissance de la diversité des parents et élèves, considérés et « autorisés » à égalité dans leurs droits et valeur au sein d'une école fonctionnant comme un lieu d'hospitalité (Prairat, 2009). Les données mobilisées sur la coéducation sont issues d'une enquête par questionnaire qui a permis d'interroger, d'une part, 2002 enseignant·e·s au niveau primaire et secondaire (collège) et, d'autre part, un échantillon représentatif de 1002 parents ayant au moins un·e enfant scolarisé·e<sup>1</sup>. Il est probable que l'échantillon des enseignant·e·s constitué sur la base d'une contribution en ligne comporte des biais, notamment d'intérêt pour le sujet, mais il offre une diversité de profils et de conditions d'enseignement permettant de comparer des réponses finalement très contrastées. De façon complémentaire, deux groupes de parents en situation de précarité ou

<sup>1</sup> Enquête réalisée sous la direction scientifique de Pierre Périer en juin 2021, en partenariat avec Léa.fr (Nathan Éditions), site participatif et collaboratif pour enseignant·e·s.

de pauvreté, parents accompagnés par le mouvement ATD quart monde (Agir Tous pour la Dignité), ont été réunis. Il s'agissait d'évoquer leurs relations avec les actrices et acteurs de l'école et les difficultés rencontrées pour suivre la scolarité de leurs enfants. Recueillir la parole de celles et ceux, qui, le plus souvent, « sont placés devant l'alternative de se taire ou d'être parlés » (Bourdieu, 1987) permet, à partir de ce regard en marge du modèle dominant, de comprendre tout ce que la coéducation implique de présupposés et d'attentes normatives pouvant paradoxalement écarter certains parents et les dévaloriser.

## 1. VERS UNE ÉCOLE INCLUSIVE : LES FONDEMENTS D'UNE POLITIQUE INCERTAINE

---

L'école française a tardé plus que dans d'autres pays à s'ouvrir en direction des familles (Meirieu, 2000), dont l'action représentait un frein, voire une menace agissant à l'encontre du projet d'intégration républicain, soucieux de la moralisation et nationalisation des jeunes générations. Longtemps dominant, ce modèle a profondément évolué au tournant des années 1980, selon un triple renversement. En premier lieu, les parents qui étaient tenus à distance de l'école, cantonnés à des fonctions de représentation au pouvoir limité, sont progressivement invités à s'inscrire dans des relations de proximité avec les enseignant·e·s et à participer à des activités et actions perçues comme un gage de confiance pour une scolarité réussie. La loi d'orientation et de refondation de l'école de la République (2013) insiste sur ce nécessaire rapprochement, en particulier pour les parents dits, sans autre précision, « *les plus éloignés de l'école* ». En second lieu, l'école républicaine s'est longtemps appuyée sur l'élève, « petit missionnaire des idées modernes » (selon le mot de Ferdinand Buisson), afin de la ou le soustraire à l'influence de la famille et de la communauté locale, dont les particularismes culturels et linguistiques sont jugés contraires à la formation de la ou du citoyen·ne, aux valeurs de laïcité, de science et de progrès. L'école sollicite désormais les parents pour agir sur l'enfant, c'est-à-dire éduquer et raisonner un sujet en le préparant idéalement au « métier d'élève » (Perrenoud, 1994). En troisième lieu, la logique d'unification au fondement de l'école républicaine, forgeant un sentiment national par l'usage d'une même langue et de références communes, a fait place à une prise en compte de la singularité et de la différence inhérentes à

chaque élève. Une attention particulière est donc apportée aux besoins, motivations, choix et projets des élèves que ce soit dans la classe, au travers de la pédagogie différenciée, ou dans l'éducation familiale (Rayou, 2000 ; Singly (de), 2004).

Ce processus conduit l'école à se redéfinir et à afficher d'autres priorités consacrées par la loi de 2013 qui reconnaît à toutes et tous les enfants *la capacité d'apprendre et de progresser* et veille à l'inclusion scolaire de toutes et tous, *sans aucune distinction*. Au fil des différents textes qui se succèdent depuis 2005, des principes de non-discrimination, de compensation, de disparition de l'éducation spéciale et de priorisation de la scolarité en milieu ordinaire sont affirmés. L'institution scolaire déclare ainsi explicitement refuser de séparer les élèves en raison d'un handicap, de difficultés dans la maîtrise de la langue, d'un problème de santé ou de tout désavantage social pouvant affecter les droits individuels et le pouvoir d'agir d'individus autonomes (Ebersold, 2022). Les pratiques enseignantes sont assujetties à ces nouvelles exigences (Lahire, 2005), mais les modes de prise en charge et les parcours scolaires de ces élèves restent pris dans des processus de différenciation, visibles au travers des structures pédagogiques. En France, ce paradoxe se concrétise notamment au travers de l'accueil des élèves en situation de handicap dans les dispositifs de type ULIS (unités localisées d'inclusion scolaire), UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants), UEMA (unités d'enseignement en maternelle accueillant des enfants autistes ou souffrant de troubles du développement), ou encore UEE (unité d'enseignement externalisée offrant une alternance entre établissement médico-social et milieu scolaire ordinaire).

L'accueil de la diversité des élèves, sans être exclusive, pose à nouveaux frais la question de l'articulation entre approche collective et démarche individuelle, entre socialisation familiale et socialisation scolaire, redéfinissant ainsi la place et le rôle de chacun-e. Les orientations officielles insistent, en effet, sur la coopération entre actrices ou acteurs dans une perspective idéale de coéducation, assurant une continuité et une complémentarité des modèles et pratiques pour le bien de l'enfant. Ce lien et ce dialogue à construire avec les familles, notamment dans les territoires prioritaires, semblent d'autant plus difficiles à instaurer que les conditions et les termes de la relation ne sont pas explicités.

## 2. COÉDUCATION : DE QUOI PARLE-T-ON ?

---

Si la gestion plus individualisée des scolarités ouvre des marges d'autonomie pour les actrices et acteurs, elle s'accompagne également d'interrogations et d'incertitudes sur les manières de faire et la pertinence des actions à conduire. Le flou découle d'abord de la sémantique des notions utilisées qui, sans valeur conceptuelle forte, font l'objet d'usages différenciés et polysémiques. « Diversité » représente un terme exemplaire de ce point de vue, et qui n'est pas sans ambivalence. Le glissement du fait de la diversité à la norme, voire à sa promotion, questionne les conditions de l'unité et de l'égalité de traitement à et par l'école, et tend par ailleurs à faire exister la réalité et le problème des discriminations (Sénac, 2012). De ce point de vue, son usage semble davantage témoigner de la difficulté à nommer l'Autre dans sa différence qu'à la reconnaître. D'ailleurs, s'agissant des origines ethnoculturelles, « diversité » désigne tacitement des populations immigrées récentes, non confondues avec l'ensemble national, faisant ainsi exister en creux l'idée de nationaux « natifs » (Lorcerie, 2021). La formule adoptée dans ce texte qui combine diversité et précarité des familles entend restreindre le champ d'enquête à des populations largement surreprésentées dans les quartiers à forte immigration, en particulier au sein des réseaux de l'éducation prioritaire de type REP pour 13 % environ des élèves et REP + (« renforcé » sur la base de critères sociaux et scolaires) pour 7 %. Toutefois, plus que tel ou tel facteur dont on pourrait isoler l'effet propre (classe sociale, origine migratoire...) sur le phénomène étudié, c'est leur combinaison dans des configurations familiales singulières qui renferme une portée explicative (Elias, 1991). La trame des relations entre divers éléments interdépendants décrit la condition objective des individus, mais elle éclaire aussi leur, parcours et expérience subjective, comme le montre notamment la sociologie des réussites scolaires en milieu populaire (Lahire, 1995). Le terme de « coéducation » fournit un autre exemple du halo sémantique entourant un certain nombre de notions d'usage ordinaire. Un premier résultat de l'enquête auprès des parents a permis de montrer qu'en réponse à la question sur le sens à donner à la notion de coéducation, 64 % d'entre eux ne savaient pas spontanément quelle signification attribuer à ce terme. Après relance, 320 mots différents étaient formulés par 774 répondant·e·s (38 « sans réponse » et 190 « pas d'idée »), associant prioritairement coéducation avec « éducation », « aider » ou « ensemble ».

Du côté des enseignant-e-s interrogés, 520 mots distincts ont été associés à la coéducation, désignant en premier lieu les « parents », puis l'idée de « partage » et ensuite de « collaboration ». Un même exercice apporterait probablement des résultats comparables si l'on devait évoquer le partenariat, la coopération ou l'inclusion. Autrement dit, de mêmes vocables ouvrent un très large spectre de représentations et de contenus normatifs qui engagent des logiques d'action potentiellement divergentes. Éviter les malentendus (Dubet, 1996) nécessite dès lors un travail sans cesse recommencé de coordination, d'explicitation et d'ajustement des périmètres d'action des différent-e-s partenaires.

De plus, la faible opérationnalisation des notions rend difficile toute évaluation des actions et politiques d'ouverture se réclamant de la coéducation. En outre, elle met à mal l'idée même d'inclusion qui place les parents comme les élèves à égalité de droits face à l'école (Chauvière, Plaisance, 2005). S'agissant de l'implication des parents, celle-ci demeure très variable et incertaine quant à ses effets, appréhendés schématiquement sous deux angles. L'un repose sur le postulat selon lequel la participation des parents et leur investissement dans les apprentissages s'accompagnent d'une meilleure réussite scolaire des enfants. Un certain nombre de recherches abondent dans ce sens, mais elles nécessitent d'être précisées, contextualisées et nuancées (Rakocevic, 2014). Corrélation ne vaut pas causalité, et il est sans doute plus juste de considérer que la participation des parents peut, au mieux, venir renforcer les chances scolaires mais sans en être le point d'origine, une partie des effets étant inhérente à l'enfant lui-même (Montandon, Perrenoud, 1987 ; Bergonnier-Dupuy, 2005). Ainsi, nombre de parents s'investissent sans que les résultats ne s'améliorent significativement quand d'autres restent en retrait et ont des enfants particulièrement performant-e-s, celles et ceux issus de familles originaires de l'Asie du Sud-Est offrant un exemple frappant (Ichou, Oberti, 2014). Surtout, il importe de préciser ce que recouvre concrètement l'implication des parents et les conditions à réunir pour obtenir des effets bénéfiques en termes de comportement ou d'apprentissage chez l'élève. Plus globalement, la politique d'ouverture en direction des parents qui accompagne l'école inclusive se heurte à un constat paradoxal et récurrent : ce sont les parents des élèves les plus en difficulté qui sont les moins associés, comme si le modèle proposé ne pouvait s'adresser qu'à un sous-ensemble des familles, et précisément



les plus acculturées au monde scolaire et à son mode de socialisation (Périer, 2019). Quels sont les mécanismes conduisant à un tel résultat ?

### 3. « TRAVAILLER AVEC LES PARENTS » : FAUSSES ÉVIDENCES ET INÉGALITÉS

---

« Travailler avec les parents » fait désormais partie du langage ordinaire des actrices et acteurs de l'école au moment d'évoquer la relation à construire avec les familles, notion d'ailleurs inscrite dans le référentiel de compétences des enseignant·e·s. Mais quelles sont les attributions de rôle, les ressources et méthodes attendues dans cette perspective ? Quelle place lui accorder selon le moment et les conditions de la scolarité ? L'enquête sur la coéducation auprès des parents et enseignant·e·s montre une forte adhésion de principe mais l'intérêt pour la mettre en œuvre varie sensiblement selon le niveau d'enseignement, en déclinant de la maternelle (65 % des enseignant·e·s enquêtés se déclarent très intéressés) au niveau élémentaire (55 %) puis au collège (40 %). Le critère de l'implication se révèle tout aussi discriminant en passant de 50 % d'enseignant·e·s se déclarant très impliqués en maternelle à 26 % au collège. Au final, si 31 % des enseignant·e·s se disent intéressés et impliqués, 61 % sont à la fois intéressés et assez peu ou pas du tout impliqués dans la coéducation. Comparativement, la mobilisation des parents autour de cet enjeu apparaît moins affirmée, tant en termes d'intérêt (81 % déclarent être intéressés dont 24 % très intéressés) que d'implication (41 % se déclarent très impliqués mais 59 % assez peu ou pas du tout). De façon synthétique, trois groupes de parents, sociologiquement contrastés, se dessinent. L'un (34 %) rassemble les parents intéressés et très impliqués par la coéducation. Plus jeunes et plus diplômés, ils habitent en milieu urbain où leurs enfants sont plus souvent scolarisé·e·s en école maternelle, et catégorisé·e·s dans le groupe des « bon·ne·s élèves ». Ces parents ont aussi pour caractéristique d'être insérés dans la vie locale, en étant notamment membres d'associations, dont celles de parents d'élèves. Un autre groupe de parents, majoritaire et plus hétérogène (47 %), se déclarent intéressés (voire très intéressés) par la coéducation mais assez peu ou pas du tout impliqués. Enfin, un troisième groupe réunit 19 % de parents ni impliqués ni intéressés. Ils habitent plus souvent en milieu rural, sont de condition sociale modeste et ont aussi pour caractéristique

d'être faiblement impliqués dans la vie associative. Leurs enfants sont surreprésenté·e·s au collège, et parmi les élèves jugé·e·s scolairement « moyens ». Pour ces parents, la notion de coéducation est particulièrement floue et 81 % ne voient pas à quoi elle correspond. Cette analyse différenciée dans le rapport à la coéducation montre qu'elle ne fait pas sens et ne mobilise pas de la même manière au sein du corps enseignant et parmi les parents.

En définitive, la coéducation apparaît souhaitée mais empêchée dans sa mise en œuvre. S'agissant précisément des parents dits, selon la catégorisation institutionnelle, « les plus éloignés de l'école », désignant implicitement les familles en situation de précarité et les populations immigrées, la relation à construire se heurte à un certain nombre d'obstacles pratiques et symboliques. Donnons quelques éléments d'analyse et exemples de ce qui, de façon plus ou moins visible, peut intervenir dans ce processus de non-rencontre et alimenter de fréquentes incompréhensions et erreurs d'interprétation. Les parents ne maîtrisant pas suffisamment la langue française se tiennent effectivement plus souvent en retrait et ils devront parfois se faire représenter par un membre de la famille ou un proche, au risque d'un malentendu avec les actrices et acteurs de l'école. Parce qu'ils doutent fréquemment de leur capacité à « bien parler » et, plus fondamentalement, de leur statut dans l'échange (Bourdieu, 1982), ils se montrent peu entreprenants dans la prise de parole, craignent de s'exposer maladroitement, de ne pas savoir argumenter voire, en cas de désaccord, de ne pas se contrôler suffisamment. D'aucuns peuvent, en situation d'interaction, simuler leur consentement quand d'autres observent le silence, comme si dire pouvait être pire que se taire. Dans ce cas, la relation alimente un différend, au sens d'un désaccord sur les règles de l'échange, car chaque partie attend de l'autre une forme de justification, voire de réparation morale (Lyotard, 1983 ; Boltanski, Thévenot, 1991). Or, inscrite dans un rapport asymétrique, la relation entre parents et école tend à imputer les torts ou manquements supposés à l'autre, surtout s'il se montre « invisible ». Dans cette configuration, nombre de parents de milieux populaires considèrent qu'ils n'ont pas à intervenir, ne sachant comment faire ou redoutant de mal faire. Loin d'une prétendue démission, il y a bien plutôt une forme de « remise de soi », à plus compétent·e que soi. Plus les difficultés de l'élève sont importantes, plus cette attitude semble s'imposer à des parents démunis

et dépendants. Ils se sentent impuissants pour agir efficacement sur la situation, et en viennent à douter parfois de l'utilité de se mobiliser pour consulter les professionnel·le·s ou encore répondre aux sollicitations multiples qui leur sont adressées. Un certain nombre d'obstacles pratiques et symboliques se présentent à eux. Franchir les seuils, au portail d'entrée de l'école par exemple, afin de prendre contact ou d'échanger n'a rien d'évident. Si des sociabilités se nouent principalement entre mères à cette occasion, leur permettant de s'informer mutuellement et de rompre l'isolement, elles ne se traduisent pas pour autant en opportunités de rencontre avec les enseignant·e·s, comme si pénétrer dans l'école exigeait des droits d'entrée symboliques, impliquant de se reconnaître et d'être reconnu légitime (Périer, 2017). Autant de conditions et d'incertitudes qui conduisent les parents les plus vulnérables à différer le moment d'une rencontre, au risque de laisser la situation se dégrader.

Ce qui est observé dans le cadre des relations à entretenir avec les actrices et acteurs de l'école se vérifie également dans le registre des apprentissages où les enseignant·e·s attendent des parents qu'ils « suivent la scolarité de leur enfant », selon l'expression récurrente. La question des devoirs s'impose en effet comme un enjeu, en raison de la régularité de la tâche et parce qu'elle met les parents à l'épreuve, scolairement et dans leur statut. Nombre d'entre eux manifestent leur « bonne volonté » mais sont précocement en difficulté pour intervenir et aider, surtout si l'enfant est lui-même en difficulté pour se mobiliser dans l'activité (2009). Parce qu'ils ont peu fréquenté l'école et conservent la mémoire de leurs échecs scolaires passés, ces parents-là décrochent précocement, reconnaissent ne plus pouvoir suivre et se disent rapidement dépassés. S'ils s'efforcent d'intervenir, ils doutent de bien faire tant il y a loin entre les contenus appris, les méthodes appliquées et les réquisits des apprentissages dans la classe d'aujourd'hui. Citons ce témoignage d'une mère au foyer (trois enfants, études interrompues en filière professionnelle, sans diplôme, conjoint jardinier) :

En fait, les exercices qu'elle avait faits, elle était incapable de dire si elle les avait réussis ou pas. Moi, vous savez, l'école, j'ai toujours ramé un peu à l'école, y'a des trucs... En français, ils nous demandent de décrypter la phrase avec les pronoms, les déterminants, les trucs et les machins... au final, j'étais obligée de regarder sur internet si mon truc était bon ou

pas pour ne pas l'induire en erreur, qu'elle ne dise pas « ma mère a dit que c'était bon », alors que si ça se trouve, moi, j'ai faux, je lui ai dit des bêtises !

Le conflit de loyauté entre école et famille menace, mais c'est aussi la sanction symbolique et pas seulement scolaire qui tombe parfois, lorsque l'erreur de l'enfant devient celle du parent. Aux conséquences scolaires des devoirs s'ajoutent les conséquences familiales chez des parents précocement disqualifiés et éprouvant un sentiment d'injustice, puisqu'il leur est demandé de faire ce dont ils ne sont pas capables. Ainsi, « suivre la scolarité » prend la forme d'une épreuve morale et identitaire, affaiblissant des parents ayant conscience de l'enjeu scolaire mais qui ne possèdent pas les ressources nécessaires ni ne maîtrisent les règles du jeu qui s'imposent à eux.

#### 4. LA COÉDUCATION : UN ENJEU DE RECONNAISSANCE

Penser la coéducation dans le cadre d'une école inclusive en s'adressant à la diversité des familles implique, au-delà d'une adhésion de principe, de questionner ses conditions de possibilité sous l'angle des modalités de mise en œuvre et normes sous-jacentes. En effet, étant peu explicité, le mode de relation à construire entre parents et école tend à privilégier les plus proches socialement et culturellement de l'institution scolaire et de ses agents. C'est ainsi que les membres des classes moyennes et favorisées en viennent implicitement à constituer la référence à partir de laquelle sera perçu et jugé le comportement de tous les autres. Par contraste, les moins visibles et les moins audibles risquent d'apparaître moins impliqués ou moins préoccupés. Toute norme fabrique indissociablement la déviance de celles et ceux qui s'en écartent, et conduit dès lors à l'étiquetage de personnes jugées différentes, assignées à une identité qui les stigmatise (Goffman, 1986). Ce processus construit et surexpose la figure du parent « démissionnaire » c'est-à-dire non présent, trop peu réactif ou alors sur un mode en décalage avec les formes attendues. Dans le même temps, il légitime et gratifie les plus compétents, en capacité de négocier la « bonne distance » avec les actrices et acteurs de l'école, en faisant preuve de tact et de sens tactique. Une telle configuration relationnelle montre que les parents dits « les plus éloignés » sont aussi ceux que l'école éloigne, tout en externalisant la

responsabilité sinon la faute sur les parents en marge, le plus souvent sans relais ni voix pour être écoutés et représentés (Chauvenet, 2014).

Toute personne en situation de précarité sociale ou identifiée par les signes d'une altérité potentiellement discriminatoire (handicap, religion, origine ethno-culturelle...) subit ou redoute le poids du regard des groupes majoritaires. Dans ce rapport inégal, les groupes minoritaires s'estiment, à tort ou à raison, jugés et infériorisés en raison des attentes normatives auxquelles ils ne répondent pas pour apparaître et se faire reconnaître comme « parents d'élève » sinon comme « bons parents » (Martin, 2013). D'aucuns peuvent se sentir méprisés par les institutions dont ils dépendent et attendent beaucoup à la fois, sans maîtriser pour autant les règles d'interaction produisant les effets de reconnaissance attendus (Renaut, 2004). Ce rapport asymétrique source d'exclusion, à rebours des visées d'une école inclusive, pose la question des conditions de la reconnaissance des parents dans leur diversité et différence, c'est-à-dire de la valeur qui leur est accordée. Si toute personne attend la reconnaissance d'autrui pour accéder à ses droits et à une estime de soi (Honneth, 2012), les plus vulnérables sont dans une dépendance accrue vis-à-vis des principes de justice mis en œuvre pour un partenariat équitable (Périer, 2012). Ce prisme pose l'enjeu de visibilité et de parole accordées à des parents d'élèves le plus souvent en marge des instances de rencontre et d'échanges à l'école. Leur donner une voix qui soit écoutée représente un premier acte de reconnaissance pouvant renforcer leur puissance d'agir car, comme l'écrit Pierre Rosanvallon, « donner la parole, rendre visible, c'est en effet aider les individus à se mobiliser, à résister à l'ordre existant et à mieux conduire leur existence » (2014, p. 23). Pour être entendue, cette voix exige d'accorder de la considération à l'égard de celui qui la porte afin d'éviter la mésentente entre personnes qui parlent mais sans s'accorder sur l'objet de l'échange et sur celles et ceux qui en font un objet (Rancière, 1995). La polyphonie ou pire, le « bruit », n'est pas de l'ordre des mots ni même des idiomes, mais des qualités que chaque interlocutrice ou interlocuteur accorde ou refuse à l'autre comme être parlant, c'est-à-dire à égalité de rang et de dignité. Des témoignages d'enseignant·e·s ont ainsi montré l'enjeu du premier contact avec les parents les moins familiers de l'institution scolaire, en intervenant si possible le plus tôt dans l'année. La disponibilité des enseignant·e·s, présents sans que rien n'oblige les un·e·s et les autres (par

exemple, dans la cour ou à l'entrée de l'école) offre des opportunités pour engager la conversation sur un mode informel, plus accessible et moins directement focalisé sur les enjeux d'apprentissages. Cet échange « pré-texte », dégagé de l'asymétrie qui prévaut d'ordinaire, permet de poser un premier jalon pour établir la nécessaire confiance avec les parents.

## 5. ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR L'ACTION

---

La coéducation implique que chacune des parties puisse manifester sa reconnaissance à l'autre. Du côté des parents, l'enjeu peut donc être formulé en termes de légitimité ou encore de principe d'autorisation afin qu'ils soient effectivement en position de dire et d'agir. Quels seraient les principes pouvant orienter l'action dans ce sens ? Plusieurs modalités de relation peuvent être distinguées. Dans une première configuration, l'intervention consiste à agir *sur* les parents en cherchant leur adhésion afin de les transformer ou mieux, de les conformer au rôle attendu. Cette « participation-enrôlement » dans le cadre de la coéducation s'oppose à la « participation-négociation » qui laisse la possibilité de définir conjointement la place et contribution de chacune des parties (Brougère, 2010). Inscrit dans cette perspective, le second mode d'action, plus répandu, vise à faire *avec* les parents, en les associant autour d'objectifs et d'activités partagés. Les appels à la participation et à l'implication dans la vie de l'école procèdent de cette démarche mais celle-ci relève dans bien des cas de processus de décision et de conditions qui échappent aux parents ou n'ont pas de sens pour eux. Un troisième registre de relation consiste à faire *à partir* des parents, auteurs car autorisés par l'institution scolaire qui reconnaît ce qu'ils font et sont. Dans ce cas, le déplacement est double. D'une part, il oblige à composer avec les parents « réels », en prenant en compte leurs attentes et en accompagnant leurs initiatives et projets. Nombre de propositions peuvent émerger des parents, autour de questions éducatives à débattre, d'animations d'ateliers basés sur les savoirs des parents, d'échanges de compétences pour aider les enfants dans leur travail personnel<sup>2</sup>. D'autre part, un changement de regard peut se produire dès lors qu'il ne porte plus sur les défaillances

<sup>2</sup> Pour quelques exemples d'actions relevant de ce type de démarche, cf. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/dispositifs/abun-petit-echantillon-d2019un-grand-echantillon...bb>

ou déviances des parents absents, mais conduit à interroger les normes, règles et valeurs que l'institution scolaire met en œuvre au travers de ses attentes et modalités de relation avec les familles. Autrement dit, l'ethnocentrisme de l'institution scolaire (Ogay, 2017) contribue à produire le problème qu'elle voudrait résoudre, par des effets non intentionnels de mise à distance d'une partie des parents. Le point de vue réflexif et critique de l'école sur elle-même serait le premier acte d'une démarche d'objectivation préalable à la clarification et explicitation des rôles et responsabilités des partenaires, à la rationalisation de la division du travail éducatif et scolaire dans une perspective de coéducation.

C'est sans doute à cette double condition, « donner la parole » aux parents et expliciter les termes de la relation, que la coéducation peut prendre un sens démocratique en ayant soin de reconnaître la diversité des formes de participation, les modalités par lesquelles elle peut se concrétiser, les ressources multiples mais largement sous-estimées ou inexplorées des parents. Là aussi, l'analogie avec la classe et les inégalités d'apprentissage éclaire ce qui est en jeu dans les rapports entre parents et école. Ainsi, lorsqu'ils ne transmettent pas les codes pour apprendre mais seulement les contenus à maîtriser, les enseignant-e-s s'appuient implicitement sur la connivence culturelle avec une partie des élèves. Autrement dit, elles et ils sollicitent des compétences ou dispositions socialement définies mais que toutes et tous ne possèdent pas, étant très inégalement acquises en dehors de l'école. Or « chaque progrès dans le sens de la rationalité réelle (...) serait un progrès dans le sens de l'équité », écrivent les auteurs des *Héritiers* (Bourdieu, Passeron, 1970). Accueillir toutes les familles dans le cadre de l'école inclusive pose par conséquent un enjeu de reconnaissance des parents, supposés égaux en droits, bien que différents dans les manières de s'impliquer ou d'exprimer la valeur accordée à la scolarité. Quelles sont dès lors les formes d'engagement possibles, comprises, acceptées ? Dans tous les cas, agir dans une visée de coéducation ne relève pas de relations laissées à l'appréciation et à l'initiative de chacun-e. Une telle démarche implique d'articuler plus étroitement et autrement la logique institutionnelle, collective, avec la diversité des logiques individuelles.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification*. Gallimard.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture, *Revue française de sociologie*, 7, 325-347.
- Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Fayard.
- Bourdieu, P. (1987), *Choses dites*, Éd. de minuit.
- Brougère, G. (2010). La coéducation en conclusion. In *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Éd. érès, pp. 127-138.
- Chauvenet, A. et al. (2014). *École, famille, cité*. PUR.
- Certeau, de M. (1990). *L'Invention du quotidien. T1. Arts de faire*. Folio.
- Chauvière, M., & Plaisance, É. (2005). Inclusion. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Retz, p. 489-490.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités sociales à l'école*. PUF.
- Ebersold, S. (2022). École inclusive, redéfinition du fait collectif et fonctions de l'accessibilité. *Éducation et Sociétés*, 48 (pp. 165-184). 2022.
- Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Pocket.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier de veille de l'IFé*, (98).
- Goffman, E. (1986), *Stigmate*. Éditions de minuit.
- Honneth, A. (2012). *La Lutte pour la reconnaissance*. Folio.
- Ichou, M., & Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de banlieue populaire. *Population*, (69), 617-657.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Gallimard/le Seuil.
- Lahire, B. (2005). Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires. In Lahire B. (dir.), *L'Esprit sociologique*. La Découverte, pp. 322-347.



- Lorcerie, F. (2021). *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. PUR.
- Lyotard, J.-F. (1983). *Le Différend*. Éditions de Minuit.
- Martin, C. (Dir.) (2015). *Être un bon parent : une injonction contemporaine*, Presses de l'Ehesp.
- Meirieu, P. (2000). *École et parents : la grande explication*. Plon.
- Montandon, C., Perrenoud P. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Peter Lang.
- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(2), pp. 336-351.
- Payet, J.-P., Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés*, (34), pp. 55-70.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. PUR.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. In G. Toupiol (Dir.), *Tisser des liens pour apprendre*. (pp. 90-107). Retz..
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique*, vol. 6 (1) (pp. 85-96). ESPA.
- Périer, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre parents et école, *Administration et éducation*, 1, 43-49.
- Périer, P. (2019). *Des Parents invisibles*. PUF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. PUF.
- Rakocevic, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux. *Éducation et formations*, 85, 321-46.
- Rancière, J. (1995). *La Méésentente*. Galilée.

- Rayou, P. (2000). L'enfant au centre. Un lieu commun «pédagogiquement correct». In J.-L. Derouet (Dir.), *L'École dans plusieurs mondes* (p. 245-274). de Boeck.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs*. PUR.
- Renault, E. (2004). *L'Expérience de l'injustice*. La Découverte.
- Rosanvallon, P. (2014). *Le Parlement des invisibles*. Seuil.
- Schnapper, D. (1994). *La Communauté des citoyens*. Gallimard.
- Sénac, R. (2012). *L'Invention de la diversité*. PUF.
- De Singly, F. (2004). *Enfants, adultes : vers une égalité de statuts ?* Universalis.





# POUR QUE LA RELATION ÉCOLE-FAMILLES SOIT VÉRITABLEMENT PENSÉE COMME UNE RELATION : UNE APPROCHE DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE

**Tania Ogay**

## 1. INTRODUCTION

---

Le projet d'une école inclusive, qui accueille toutes et tous les enfants pour les conduire à l'acquisition d'un socle de base commun de connaissances et compétences (OCDE, 2012), place les systèmes éducatifs devant un « impératif d'accessibilité » (Ebersold, 2021) : ce n'est plus à l'élève de tenter de s'adapter à l'école mais à celle-ci de revoir son fonctionnement afin d'être en mesure de répondre à la diversité des élèves (Prud'homme et al., 2016). L'institution scolaire est ainsi appelée à opérer une révolution copernicienne : elle doit penser autrement et se réinventer. Cet impératif d'accessibilité ne concerne pas les seul-e-s élèves mais également leurs parents, dont les moins familiers avec la culture

scolaire sont encore trop souvent confinés au seuil de l'école (Périer, 2017). Considérée comme un levier important de la réussite scolaire mais également, plus largement, de la réussite éducative (Feyfant, 2014), la collaboration entre l'école et les familles – avec toute la complexité liée à la diversité de celles-ci – fait désormais partie du prescrit institutionnel que le corps enseignant est appelé à réaliser.

Malgré l'intérêt désormais porté à la collaboration entre l'école et les familles, les discours sur l'objet « relation école-familles » négligent encore trop souvent sa dimension proprement relationnelle : la collaboration entre l'école et les familles est souvent réduite à la seule collaboration des familles avec l'école, sans mention de la réciproque. Rares sont celles et ceux qui, comme Arapi, Larivée et Bouchard (2021), s'intéressent aux pratiques des enseignant-e-s dans la collaboration école-familles. Une illustration en est donnée par les nombreux travaux sur l'implication parentale (*parental involvement*), dans le sillage du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995). Même traduit comme engagement parental (Poncelet & Francis, 2010), celui-ci est interprété (à l'exception de Hoover-Dempsey et al., 2002) dans le sens de l'engagement ou de l'implication que montrent les parents dans la scolarité de leur enfant, et non pas également dans le deuxième sens, transitif, des mots « implication » et « engagement » : comment l'école implique-t-elle les parents ? Quelle place leur fait-elle dans la scolarité de leur enfant ? Notons encore une autre ambiguïté troublante des écrits autour du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995) : l'utilisation souvent indifférenciée des termes « éducation » et « scolarité », faisant des parents décrits comme peu visibles à l'école (Périer, 2019) non seulement des parents qui ne s'impliqueraient pas dans la scolarité de leur enfant, mais également des parents peu impliqués dans son éducation.

Cette vision tronquée de la relation école-familles, qui se focalise sur la seule action des familles et leurs difficultés à collaborer avec l'école, semble considérer l'action de l'école dans la collaboration avec les familles comme étant évidente, constante, ne nécessitant pas d'être interrogée. Or considérer qu'un acteur ne fait pas partie du problème, c'est aussi considérer qu'il ne fait pas partie de la solution, comme si l'école ne pouvait pas faire de différence dans la façon dont se déroule sa collaboration avec les parents des élèves. Une autre approche de la

relation école-familles apparaît dès lors nécessaire, afin de donner à l'objet « relation école-familles » sa dimension proprement relationnelle : elle n'est pas le fait de l'un ou de l'autre des acteurs isolément, mais elle est coconstruite dans leurs interactions, elles-mêmes ancrées dans un certain contexte institutionnel et culturel qui les contraint. Il s'agit bien de changer de vision et non pas seulement de changer le fusil d'épaule : il ne suffirait pas de remplacer la vision partielle de la relation école-familles focalisée sur les seuls parents et leurs supposés manquements par une autre vision, également partielle, qui se focaliserait cette fois sur la seule action de l'école et ses manquements. Le discours serait alors tout aussi stérile parce qu'unilatéral. En effet, seule une vision systémique et dynamique de la relation entre l'école et les familles permet de mieux comprendre comment rendre l'école accessible à toutes et tous les enfants et à leurs parents, comme le veut la vision de l'école inclusive.

Pour penser la relation école-familles réellement comme une relation, l'approche dont ce texte vise à poser les fondements théoriques est basée sur les apports de la communication interculturelle. C'est un champ dans lequel je m'inscris depuis de nombreuses années (Gallois et al., 2005 ; Ogay, 2001), plus récemment enrichi par le cadre d'analyse sémiopragmatique de la communication interculturelle développé par Frame (2013) qui intègre également les apports précieux de l'interactionnisme symbolique. Du point de vue empirique, l'approche proposée ici est inspirée par deux recherches<sup>1</sup>, toutes deux de type ethnographique. La première s'est déroulée dans un établissement scolaire du canton de Fribourg (Suisse) afin d'y observer la construction de la relation école-familles lors de l'entrée en scolarité (Ogay, 2017a). La seconde, commencée en 2019, est réalisée auprès des cadres de l'administration scolaire cantonale fribourgeoise (voir Gremion et al., 2022, pour une présentation détaillée de la méthode). Elle vise à saisir comment ces actrices et acteurs – au cœur de l'institution scolaire et pourtant largement oubliés par la recherche – pensent et vivent la collaboration école-familles dans leur activité professionnelle (voir par exemple Ogay et al., sous presse).

<sup>1</sup> La recherche COREL (*Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école*) et la recherche DÉCOLLE (*Décentrer l'institution scolaire pour faciliter la collaboration entre l'école et les familles ? Une recherche ethnographique au sein d'une administration scolaire cantonale*) sont financées par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.



## 2. LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE, REPÈRES ET BALISES

---

Il est aventureux de vouloir donner une définition de la communication interculturelle comme discipline scientifique ou champ de connaissance. Caractérisée par une forte diversité interne, encore peu présente dans les contextes francophones (où Winkin parle d'anthropologie de la communication : Marin, 2010 ; Winkin, 1996), la communication interculturelle s'est avant tout développée dans les contextes anglo-saxons, au sein des sciences de la communication (Ogay, 2000b ; Pretceille, 2020). Une de ses richesses est sa capacité à intégrer plusieurs apports disciplinaires : la communication interculturelle puise à de nombreuses sources, principalement l'anthropologie et la psychologie sociale (en particulier la cognition sociale et la psychologie sociale des relations intergroupes), la sociolinguistique ainsi que l'interactionnisme symbolique. Ceci pour comprendre un objet : la relation entre des interactant·e·s, saisie en articulant les niveaux micro et macro (Frame & Boutaud, 2011).

Certaines approches de la communication interculturelle, qui ont longtemps dominé, lui ont trop souvent valu une image stéréotypée : souvent comparatistes et reposant sur une conception objectiviste et simplificatrice du concept de culture, elles reviennent surtout à véhiculer des stéréotypes au sujet de « groupes culturels », souvent même limités aux « groupes nationaux ». L'approche de la communication interculturelle que je privilégie est au contraire foncièrement systémique (Demorgon, 2010, 2015), critique (Nakayama & Halualani, 2010), et repose sur une conception dynamique et complexe de la culture (Ogay & Edelmann, 2016). Celle-ci est ainsi à comprendre comme « une construction sociale qui se développe et se renouvelle sans cesse à travers nos interactions » (Frame, 2021, p. 44). La culture co-construite au sein d'un groupe fournit à ses membres des repères de significations pour « faire sens » (le processus du *sensemaking* cher aux interactionnistes symboliques) des expériences et, notamment, de leurs interactions. Comme chaque individu s'identifie, et aussi est identifié, successivement et simultanément, à plusieurs groupes, il en retire une combinaison de repères de significations qui lui est singulière. C'est cette combinaison qui constitue son cadre de référence, à nul autre pareil puisque, comme l'affirme Gudykunst (2005), deux individus ne partageront jamais exactement les mêmes



appartenances. C'est dans la relation à l'Autre qu'apparaît la différence culturelle, qui, elle aussi, est à penser comme étant relationnelle et non pas comme une caractéristique de l'Autre (Ogay & Edelmann, 2011). La communication entre deux individus est nécessairement interculturelle car elle comporte toujours un certain degré d'imprévisibilité dû à la diversité de leurs cadres de référence : « Il n'est donc pas question de différences culturelles en tant que telles, mais bien de la perception ou l'anticipation de ces différences, au niveau des représentations que les individus projettent sur leurs interlocuteurs et sur l'interaction » (Frame, 2021, p. 113). Ainsi, comme le propose Pretceille (2020), il s'agit moins de s'intéresser à l'influence de la culture sur le comportement de communication qu'à « l'usage rhétorique et pragmatique » (p. 162) que les interactant·e·s font de la culture à des fins de communication. L'interaction leur permet de co-construire du sens partagé, mais aussi de négocier leurs identités et de définir ainsi leur relation. Contrairement à ce que voudrait une vision angélique que Camilleri qualifiait d'« interculturel de courtoisie » (1997, p. 396), cela ne va pas sans difficultés ni tensions, les interactions inter-individuelles n'étant pas déconnectées des rapports de pouvoir et de domination qui imprègnent les relations entre les groupes sociaux, une dimension de la communication mise particulièrement en évidence par l'approche critique de la communication interculturelle (Nakayama & Halualani, 2010).

Approcher la relation entre l'école et les familles dans la perspective de communication interculturelle telle que je l'ai définie ci-dessus permet de comprendre cette relation comme étant le fruit des interactions entre des enseignant·e·s et des parents, suscitées par la scolarité d'un·e enfant/élève. Même s'il ne participe souvent pas directement aux interactions entre ses parents et ses enseignant·e·s, l'enfant/élève peut être considéré·e également comme un acteur ou une actrice de cette relation dont il ou elle est l'objet central. Le processus de la communication permet aux partenaires d'interaction de négocier la bonne distance entre ces deux principaux espaces de la socialisation de l'enfant que sont la famille et l'école (Humbeeck et al., 2006). Leurs interactions se déroulent dans des situations et contextes plus ou moins formels (au seuil de l'école, lors des réunions des parents, des entretiens de bilan, etc.), les significations qui y sont négociées le sont à partir de cadres de référence plus ou moins divergents, dont les interactant·e·s sont plus ou moins conscient·e·s, et

auxquels ils et elles tentent plus ou moins de s'adapter, en fonction notamment des enjeux identitaires ressentis dans la situation. Leurs interactions sont ancrées dans – et donc contraintes par – le contexte, institutionnel et plus largement culturel, qui facilite plus ou moins l'établissement d'une relation de collaboration. Il s'agit donc également d'analyser – comme le fait la théorie de l'accommodation de la communication dans son premier postulat (Gallois et al., 2005) – le contexte socio-historique dans lequel se développe la relation, en commençant par interroger l'ancrage culturel de l'école (et non pas uniquement celui des familles) : de quelle société l'école est-elle le reflet ? Quels sont les groupes sociaux auxquels les professionnel·le·s de l'école s'identifient ? Quels sont les cadres de référence qui inspirent leurs activités et interprétations du monde ? Dans quelle mesure ces cadres de référence sont-ils proches de ceux des parents des élèves ? Quelles sont les différences de prestige et de pouvoir entre les groupes auxquels s'identifient enseignant·e·s et parents ?

Une approche de communication interculturelle de la relation école-familles permet de voir combien ce qui peut être perçu comme des détails dans la façon de communiquer (par exemple lorsqu'une enseignante s'adresse à un parent depuis le haut d'un escalier, en présence d'autres parents, pour lui faire part d'une difficulté vécue par son enfant en classe, voir Ogay & Ballif, 2019) peut déjà faire une grande différence dans la qualité de la relation qui se construit au fur et à mesure des interactions. Développer la collaboration entre l'école et les familles ne demande ainsi pas nécessairement des mesures spectaculaires ni coûteuses : une meilleure conscience et prise en compte de la diversité des cadres de référence des partenaires de la relation, de simples adaptations de la façon de communiquer (dans laquelle on peut également inclure les communications écrites de l'école, des enseignant·e·s mais aussi de la direction ou de l'administration cantonale) peuvent déjà faire une grande différence. Cependant, cette adaptation ne va pas de soi, elle rencontre des résistances que les ressources théoriques de la communication interculturelle, particulièrement celles relevant de l'approche critique (Nakayama & Halualani, 2010), permettent d'analyser. Ces résistances révèlent la centralité dans le processus de communication des enjeux identitaires, notamment ceux liés aux rapports de pouvoir entre les groupes sociaux représentés par les parents et les enseignant·e·s. Elles révèlent aussi la difficulté à se décentrer de sa propre vision du monde pour envisager celle de l'Autre.

### 3. ETHNOCENTRISME ET (IN)SENSIBILITÉ INTERCULTURELLE

---

La capacité à reconnaître que la personne avec qui l'on interagit a un autre cadre de référence, et à tenir compte de cette différence dans la relation, correspond à ce que Bennett (1993) appelle la sensibilité interculturelle. Celle-ci est impossible lorsqu'on est ethnocentrique, c'est-à-dire lorsqu'on considère que non seulement sa propre vision du monde, mais également celle que l'on partage avec son groupe d'appartenance est la seule qui existe ou, dans un ethnocentrisme moins absolu, la seule qui soit légitime et valable. Convaincu de la centralité de son groupe, l'individu ethnocentrique se réfère aux normes et valeurs de son groupe pour juger de ce qui est bien et juste, pour lui mais également pour l'Autre.

Deux précisions au sujet du concept d'ethnocentrisme s'imposent ici : si, en parlant de sensibilité interculturelle et d'ethnocentrisme versus d'ethnorelativisme, Bennett se réfère effectivement aux groupes dits « ethniques », dans une conception primordialiste de l'ethnicité (selon le qualificatif utilisé par Poutignat & Streiff-Fénart, 2015) fréquente dans le monde anglo-saxon, il convient toutefois de préciser que le concept d'ethnocentrisme ne s'applique pas aux seuls groupes dits ethniques (ou groupes culturels, selon le terme privilégié par les francophones, par peur de l'ethnicité, comme l'analyse Zoïa, 2010). En effet, fondamentalement, l'ethnocentrisme désigne la centration sur son groupe d'appartenance « as if that group is in the center of everything and as if everything revolves around that group » (Bizumic et al., 2021, p. 29). Ce groupe n'est ainsi pas nécessairement un groupe ethnique et c'est donc plus précisément de *group-centrism* qu'il faudrait parler. Si ce concept existe dans la littérature (voir par exemple Levy & Wright, 2016), il ne connaît pas l'ampleur et la richesse de la littérature sur l'ethnocentrisme, qui est donc à comprendre dans un sens large. La deuxième précision à apporter a trait à l'hostilité envers les exogroupes, très souvent associée à l'ethnocentrisme (comme le fait notamment Neuliep, 2017) : or, comme le montre l'analyse approfondie du concept d'ethnocentrisme réalisée par Bizumic et Duckitt (2012), l'ethnocentrisme n'implique pas nécessairement de l'hostilité envers ceux que l'on perçoit comme venant d'autres groupes. En effet, selon Bizumic (2019), si le rejet ou la discrimination des exogroupes sont des conséquences probables de l'ethnocentrisme

car celui-ci amène à vouloir favoriser son groupe d'appartenance afin de préserver la centralité de son groupe, ils n'en sont pas pour autant une conséquence automatique. Par exemple, dire que tel·le enseignant·e montre de l'ethnocentrisme dans sa relation avec un parent d'élève signifie que cet·te enseignant·e agit comme si sa propre vision de l'école et de l'éducation était évidente, partagée de toutes et tous et valable pour toutes et tous, sans s'intéresser à la vision et la réalité de ce parent et encore moins la prendre en compte. Cela ne signifie pas nécessairement que cet·te enseignant·e se montre hostile envers ce parent « pas comme il faut » : ainsi, dans notre recherche COREL réalisée auprès de parents et d'enseignantes, nous avons, tout comme Payet et Giuliani (2014), été témoins des efforts faits de part et d'autre pour entretenir un climat de bonne entente, évitant d'exprimer ce qui aurait pu fâcher. Il est cependant probable que cet·te enseignant·e ethnocentrique a une vision déficitaire (Boulanger et al., 2010) du parent, le percevant comme ayant avant tout des difficultés ou des faiblesses, et considérant que ce sont celles-ci qui rendent leur collaboration difficile et non pas également son action à lui ou elle. Les travaux sur les biais de l'attribution causale (Pettigrew, 1979 ; Reeder, 2013 ; Wang & Hall, 2018) permettent de comprendre cet apparent paradoxe : quand il s'agit d'expliquer les difficultés rencontrées dans une relation, l'ethnocentrisme amène à ne voir plus que l'Autre et son comportement considéré comme inadéquat, sans tenir compte de la situation ni de son propre rôle. Mais encore une fois, ceci, sans pour autant nécessairement éprouver de l'hostilité pour cet·te Autre considéré·e comme défaillant·e, envers qui on peut au contraire démontrer une bienveillance paternaliste et compatissante.

Un processus de décentration est indispensable : l'individu passe de l'ethnocentrisme à ce que Bennett (1993) appelle l'ethnorelativisme. Il parvient ainsi à se représenter le cadre de référence de l'Autre comme étant certes différent du sien mais également légitime, sans ressentir cette différence comme une menace à sa propre vision du monde. Pour autant, la seule acceptation de la différence qu'apporte la décentration – et donc la position de relativisme culturel – ne peut suffire : s'il s'agit de collaborer, encore faut-il, selon la formulation de Cohen-Emerique (2011), réussir à négocier un cadre de vie commun. Cela nous amène à nouveau à la nécessité de la communication pour établir une relation permettant la collaboration.

#### 4. UNE ÉCOLE ETHNOCENTRIQUE ?

---

En scrutant la construction des relations entre six enseignantes et les parents d'une vingtaine d'élèves lors de la première année de scolarité, la recherche COREL nous a permis d'observer combien ces relations ont été fragilisées par les implicites de l'école (Ogay, 2017b). Les parents recevaient peu d'informations sur l'école et son fonctionnement, ou alors des informations difficiles à interpréter pour qui ne partageait pas les références culturelles de l'école fribourgeoise. Par exemple, une enseignante conviait par lettre ses futur·e·s élèves et leurs parents à visiter sa classe pour préparer la future entrée de l'enfant à l'école, sans indiquer où se trouve sa classe. Or l'organisation spatiale de l'établissement est particulièrement complexe et aucun panneau ne renseigne les non-initié·e·s sur la localisation des différentes classes (Fahrni & Ogay, 2022). Ce qui fait de l'école un lieu inaccessible, comme l'a bien montré Ebersold (2021).

Analysant les nombreux implicites observés comme des manifestations d'ethnocentrisme, celui-ci nous est cependant apparu comme relevant non de caractéristiques individuelles des enseignantes mais de « réalités de groupe » (Leyens & Demoulin, 2010), partagées et véhiculées au sein de l'école et constituant ce que nous avons nommé l'ethnocentrisme de l'institution scolaire, ou ethnocentrisme institutionnel (Conus & Ogay, 2020). Si les psychologues sociaux se focalisent généralement sur l'attitude ethnocentrique manifestée par des individus, celle-ci résulte de l'appropriation d'une signification co-construite et partagée au sein du groupe d'appartenance : l'ethnocentrisme peut ainsi constituer un élément de la culture développée au sein d'un groupe. Or l'école est bien plus qu'un groupe d'individus : c'est une institution qui prend la forme d'une organisation, avec une structure et un mode de fonctionnement propres. Au sein de l'institution se construit, s'entretient et se transmet une culture spécifique : sa culture institutionnelle, elle-même ancrée dans un certain contexte culturel sociétal (voir Caulkins & Jordan, 2013 ; Greenwood et al., 2014).

Les textes de l'école fribourgeoise nous sont ainsi apparus comme étant imprégnés d'ethnocentrisme institutionnel : par exemple, le titre de l'article de la nouvelle loi scolaire portant sur la « collaboration entre l'école et les familles » (État de Fribourg, 2015) s'était réduit, dans le projet du règlement censé préciser l'application de la loi, en « collaboration

des parents». Cet intitulé, révélateur de la vision tronquée de la relation école-familles, correspondait en effet bel et bien au contenu de l'article dans lequel seuls les devoirs des parents dans la collaboration école-familles étaient énoncés, sans mention des devoirs de l'école. Suite à la procédure de consultation, la version finale du règlement (État de Fribourg, 2016) a rétabli l'intitulé complet de l'article de la loi scolaire. Son contenu est cependant resté focalisé sur la seule collaboration des parents.

Avec notre deuxième recherche, DÉCOLLE, nous avons souhaité nous immerger au cœur de la culture institutionnelle scolaire fribourgeoise, l'administration scolaire, afin de comprendre ce qui dans son fonctionnement relève de l'ethnocentrisme institutionnel ou peut en produire, et comment celui-ci affecte la collaboration de l'école avec les familles, dans leur diversité. Une première étape, réalisée par un questionnaire en ligne auprès des cadres, directions d'établissement comprises (Conus et al., 2020), nous a permis de montrer qu'à Fribourg comme ailleurs (Villegas & Irvine, 2010), les professionnel·le·s œuvrant au sein de l'école se caractérisent par une diversité culturelle et sociale bien moindre que celle de la population pour laquelle ils travaillent. Environ trois quarts des cadres de l'école fribourgeoise ont toujours vécu dans le canton et y ont fait leur scolarité, généralement sans y connaître de difficultés, puis y ont enseigné, à quoi s'ajoute que leur environnement privé proche compte bien plus de professionnel·le·s de l'enseignement que leur part dans la population active. Ce fonctionnement en vase clos de l'institution scolaire, que nous qualifions d'endogamie, permet de préserver l'entre-soi et entretient l'ethnocentrisme institutionnel.

Nos premières analyses des données récoltées auprès des cadres de l'administration scolaire nous amènent à émettre l'hypothèse que, lorsque l'institution scolaire est centrée sur elle-même, ethnocentrique, elle tend à devenir le « groupe d'appartenance » des professionnel·le·s qui y exercent. Absorbés par la force centripète de l'ethnocentrisme institutionnel, elles et ils peuvent en venir à percevoir le monde dans une dichotomie « Nous/Eux », préoccupés de protéger la centralité du « Nous » en reléguant les parents d'élèves dans un « Eux » indifférencié, mais aussi se fondant eux-mêmes dans le « Nous » institutionnel, au point d'en oublier leur propre complexité identitaire (et notamment le fait qu'ils sont souvent pourtant également des parents d'élèves). Nos premières analyses

nous font percevoir l'école comme une organisation particulièrement complexe, un système aux actrices et acteurs nombreux qui agissent à différents niveaux et pas toujours dans la même direction, une institution qui occupe une place centrale dans la société et suscite des critiques de toutes parts. De plus en plus, l'institution scolaire nous apparaît comme un géant aux pieds d'argile, qui trouverait dans l'ethnocentrisme une protection contre sa fragilité, l'ethnocentrisme ayant pour fonction, selon Bizumic (2019), de préserver la force et la résilience du groupe.

## 5. LA COMMUNICATION ENTRE L'ÉCOLE ET LES PARENTS AU DÉFI DE L'ETHNOCENTRISME INSTITUTIONNEL

---

Si l'institution scolaire est ethnocentrique, il n'est pas étonnant qu'elle peine à établir une collaboration avec les familles. En effet, l'ethnocentrisme affecte profondément le processus de la communication, ce qui a conduit Neuliep (2012) à proposer de l'intégrer à la Théorie de la gestion de l'incertitude et de l'anxiété (*Anxiety and Uncertainty Management Theory*, ou AUM), qui avait été formulée par Gudykunst (2005) dans l'ambition de mettre au jour la dynamique de la communication interpersonnelle en contexte d'interculturalité (Ogay, 2000a). Si AUM ne nomme pas explicitement l'ethnocentrisme, celui-ci y joue pourtant un rôle essentiel à travers le concept de *mindfulness*. Ting-Toomey (2015), une collègue proche de Gudykunst qui s'est particulièrement intéressée à la négociation des identités dans les situations de conflit, rappelle la définition première de Langer (1989) pour qui une personne *mindful* se montre attentive à la relation et au processus de la communication, est capable de considérer la situation d'interaction depuis différents points de vue et de créer de nouvelles catégories afin de l'interpréter de façon non ethnocentrique.

La Théorie AUM examine<sup>2</sup> les nombreux facteurs qui font obstacle à la *mindfulness* et empêchent les interactant·e·s de se décentrer et de porter leur attention au processus de communication en cours, les amenant

<sup>2</sup> Avec la prétention de formuler des axiomes prédisant des relations de cause à effet, une épistémologie fréquente en psychologie mais qui se révèle peu convaincante pour rendre compte de phénomènes aussi complexes.

au contraire à fonctionner en mode de pilotage automatique (*mindless*) à partir de leur propre cadre de référence seulement. Les émotions suscitées par la situation jouent un rôle important dans l'incapacité à se décentrer de son propre cadre de référence dans l'interaction, comme le précise Ting-Toomey :

« [...] in an intercultural emotionally frustrated situation, the conflict communicators can easily slide into their default parameters of mindless stereotypes or biased attributions in appraising the intercultural or intergroup conflict scene. When emotions are tense and escalating, both conflict parties are not interested in listening to the other's conflict story. They are actually engulfed in their own reactive emotions, internally and externally » (2015, p. 622).

Ainsi, comme le formulent Gudykunst (2005) puis Ting-Toomey (2017), la perception de menaces à l'identité (individuelle et sociale) augmente l'anxiété ressentie dans l'interaction et fait obstacle à la *mindfulness*, laissant le champ libre aux stéréotypes et aux biais de l'attribution (Reeder, 2013) dans l'interprétation de la situation. On le voit bien avec ces quelques mots, mais aussi dans la citation de Ting-Toomey ci-dessus : la communication interculturelle, notamment par l'intégration de nombreux apports théoriques dont ici en particulier ceux de la cognition sociale, offre des outils d'analyse précieux permettant de comprendre les difficultés à concrétiser la collaboration école-familles régulièrement observées par la recherche. L'ethnocentrisme, dans sa dimension individuelle comme collective, institutionnelle, y apparaît comme étant au cœur de la dynamique négative sur laquelle bute l'instauration d'une relation de collaboration entre l'école et les familles. À commencer par son effet de biais sur le processus de la catégorisation sociale (Prati et al., 2021) qui, comme cela a été documenté (Boulanger et al., 2010 ; Roy & Roxas, 2011), amène souvent les professionnel·le·s de l'éducation à considérer comme déficitaires et défaillants les parents issus de la migration ou en situation de précarité sociale, nécessitant d'être encadrés pour être remis à la norme (Conus, 2017 ; Pothet, 2016).

Il s'agit dès lors de comprendre ce qui nourrit et entretient l'ethnocentrisme institutionnel dans la relation entre l'école et les familles et fait



obstacle à la *mindfulness*, notamment : qu'est-ce qui suscite de l'anxiété chez les professionnel·le·s de l'école et produit le sentiment de menace à l'identité ? C'est là que, parmi d'autres causes, entre en scène une catégorie de parents encore très peu considérée par la recherche sur la relation école-familles alors que, dans notre recherche DÉCOLLE particulièrement, elle apparaît comme centrale dans les représentations des professionnel·le·s de l'école : les parents proches de la culture scolaire, à qui la position privilégiée donne le pouvoir de contredire, voire de s'opposer à l'action de l'école. Quel rôle joue cette catégorie de parents dans les expériences comme dans les représentations qu'en ont les cadres et les enseignant·e·s ? Dans les difficultés constatées pour établir une collaboration entre l'école et les familles ? C'est là un des axes d'analyse que nous allons encore développer. S'il s'agit, comme je le proposais au début de ce texte, de penser la relation entre l'école et les familles réellement comme une relation, il convient de conduire cette réflexion en considérant les deux partenaires de l'interaction et les différentes configurations possibles de leur relation. Ainsi, ce ne sont pas seulement l'école et ses professionnel·le·s qui peuvent se montrer ethnocentriques et rigides dans l'interaction, certains parents le peuvent également. Et si certains parents craignent l'école, comme la recherche l'a largement documenté (notamment Périer, 2015), il convient de ne pas négliger la possibilité que les professionnel·le·s de l'école puissent également craindre les parents, ou certains parents. Avec quels effets dans la communication, et donc dans la relation développée avec les familles ? Rendre compte de la complexité de la relation école-familles demande ainsi une analyse qui soit différenciée et non pas elle-même affectée par une perception stéréotypée et biaisée.

## 6. CONCLUSION

---

Il ne s'agit ici que d'une première esquisse d'une approche de communication interculturelle de la relation écoles-familles. Elle est encore à développer en explorant plus avant – notamment en approfondissant la confrontation avec les données empiriques – le potentiel, tout comme les limites, des concepts et modèles théoriques proposés par la communication interculturelle. Mon ambition n'est pas de développer une théorie qui prétendrait capturer en une série d'axiomes ou de propositions (comme le font nombre de modèles théoriques de la communication

interculturelle) toute la complexité de la relation école-familles. Il s'agit plutôt de porter un regard nouveau – une « approche » de communication interculturelle – sur la relation école-familles, qui prenne au sérieux sa dimension relationnelle et s'inspire des ressources fournies par la communication interculturelle pour interroger la relation école-familles et proposer de nouvelles pistes d'intervention et de formation permettant de développer la collaboration.

Le défi principal apparaît ainsi de passer d'une école *mindless*, insuffisamment attentive à l'Autre dans la relation car plongée dans son ethnocentrisme et ses préoccupations, à une école *mindful*, décentrée et réflexive. Pour cela, il s'agit tout d'abord de reconnaître et de comprendre les anxiétés et les craintes, suscitées notamment par la perception de menaces identitaires, qui sont ressenties de part et d'autre, professionnel-le-s scolaires comme parents, et peuvent les amener à se réfugier derrière les certitudes rassurantes que fournit l'ethnocentrisme. Loin d'un discours idéaliste sur la collaboration école-familles, mettre des mots sur la complexité de la mission, de l'école comme des parents, et faire apparaître les tensions rencontrées ainsi que l'impuissance ressentie, de part et d'autre, apparaissent indispensables pour rendre possible le projet d'une école inclusive.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Arapì, E., Larivée, S., & Bouchard, J. (2021). Explorer les pratiques de l'enseignant dans la collaboration école-famille-communauté : Quelle place pour la formation ? *Éducation & Formation*, 316(3), 13-26.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism : A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Éd.). *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Intercultural Press.
- Bizumic, B. (2019). Ethnocentrism. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8\\_2312-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_2312-1)
- Bizumic, B., & Duckitt, J. (2012). What Is and Is Not Ethnocentrism ? A Conceptual Analysis and Political Implications. *Political Psychology*, 33(6), 887-909. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00907.x>
- Bizumic, B., Monaghan, C., & Priest, D. (2021). The Return of Ethnocentrism. *Advances in Political Psychology*, 42, 29-73. <https://doi.org/doi: 10.1111/pops.12710>
- Boulanger, D., Larose, F., & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents. *Nouvelles pratiques sociales*, 23(1), 152-176.
- Camilleri, C. (1997). Les implications théorétiques de la formation à l'interculturel. *Revue suisse de sociologie*, 23(2), 389-400.
- Caulkins, D. D., & Jordan, A. T. (Éds.). (2013). *A Companion to Organizational Anthropology*. Wiley-Blackwell-John Wiley & Sons.
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Presses de l'Ehesp.
- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la « normalisation » des pratiques parentales*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Fribourg]. <http://doc.rero.ch/record/308815>

- Conus, X., Borruat, S., Ogay, T., & Ballif, L. (2020). Qui fait l'école ? L'ouverture de l'institution scolaire à la diversité à l'épreuve de l'homogénéité de ses cadres. Enquête dans une administration scolaire en Suisse. *Alterstice – Revue internationale de la recherche interculturelle*, 9(2), Art. 2.
- Conus, X., & Ogay, T. (2020). Communication entre enseignants et parents minoritaires lors du premier entretien : Effet-miroir d'extension et de restriction de rôles. In L. Pelletier & A. Lenoir (Éds.) *Regards critiques sur la relation école-famille(s)* (pp. 51-68). Édition des archives contemporaines. <https://eac.ac/articles/2671>
- Demorgon, J. (2010). *Déjouer l'inhumain. Avec Edgar Morin*. Economica.
- Demorgon, J. (2015). *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques* (5<sup>e</sup> édition revue et augmentée). Anthropos.
- Ebersold, S. (Éd.). (2021). *L'Accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE Éditions.
- État de Fribourg. (2015). *Loi sur la scolarité obligatoire du 9 septembre 2014*. RSF 411.0.1. <http://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4312>
- État de Fribourg. (2016). *Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire* (RLS). <https://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4734?locale=fr>
- Fahrni, L. & Ogay, T. (2022). Préparer l'entrée à l'école ? Analyse d'une pratique de transition œuvrant à la frontière entre l'école et les familles au sein d'un établissement scolaire du canton de Fribourg. *Recherches en éducation* (46) Art. 46. <https://doi.org/10.4000/ree.10170>
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire ? Note de veille de l'IFÉ. *Revue de littérature de recherche*, février. <https://www.academia.edu/download/35894842/RE-Feyfant-IFE-fev-2014.pdf>
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Hermès-Lavoisier.
- Frame, A. (2021). *Communication et interculturalité : pour une approche sémiopragmatique en SIC* [Thèse d'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'information et de la communication]. Université de Bourgogne.

- Frame, A., & Boutaud, J.-J. (2011). Performing identities and constructing meaning in interpersonal encounters. *Mémoires de la société néophilologique de Helsinki*, LXXXI(LXXXI), 85-96.
- Gallois, C., Ogay, T., & Giles, H. (2005). Communication Accommodation Theory: A look back and a look ahead. In W. B. Gudykunst (Éd.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 121-148). Sage.
- Greenwood, R., Hinings, C. R., & Whetten, D. (2014). Rethinking Institutions and Organizations. *Journal of Management Studies*, 51(7), 1206-1220. <https://doi.org/10.1111/joms.12070>
- Gremion, L., Ogay, T., Ballif, L., Banholzer, R., & Conus, X. (2022). Des chercheuses et chercheurs dans et hors du terrain : les coulisses d'un dispositif ethnographique critique. *Association pour la recherche qualitative. Hors-série « Les Actes » – Les collections*(26), 15-21.
- Gudykunst, W. B. (2005). An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) theory of effective communication. Making the mesh of the net finer. In W. B. Gudykunst (Éd.), *Theorizing about Intercultural Communication* (pp. 281-322). Sage.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education : why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP) : results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1)
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Langer, E. (1989). *Mindfulness*. Addison-Wesley.
- Levy, M. E., & Wright, M. (2016). *Re-Examining Group-Centrism in American Public Opinion : The Case of Anti-Latino Sentiment and Immigration Policy Attitudes* (SSRN Scholarly Paper N° 3022187). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3022187>

- Leyens, J.-P., & Demoulin, S. (2010). Ethnocentrism and Group Realities. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. M. Esses (Éds.), *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (pp. 194-208). SAGE Publications, Limited. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bcuf/detail.action?docID=743493>
- Marin, L. (2010). Pour une anthropologie de la communication : Entretien avec Yves Winkin. *Composite*, 13(1), Art. 1.
- Nakayama, T. K., & Halualani, R. T. (Éds.). (2010). *The Handbook of Critical Intercultural Communication*. Wiley-Blackwell.
- Neuliep, J. W. (2012). The Relationship among Intercultural Communication Apprehension, Ethnocentrism, Uncertainty Reduction, and Communication Satisfaction during Initial Intercultural Interaction : An Extension of Anxiety and Uncertainty Management (AUM) Theory. *Journal of Intercultural Communication Research*, 41(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17475759.2011.623239>
- Neuliep, J. W. (2017). Ethnocentrism and intercultural communication. In L. Chen (Éd.), *Intercultural Communication* (p. 331-347). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501500060>
- OCDE. (2012). *Equity and quality in education : supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf>
- Ogay, T. (2000a). *De la compétence à la dynamique interculturelles : des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Peter Lang. <https://folia.unifr.ch/global/documents/306620>
- Ogay, T. (2000b). « Intercultural communication » et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Éds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 67-84). De Boeck.
- Ogay, T. (2001). Les modèles nord-américains de la communication interculturelle à l'épreuve d'un contexte européen. Le cas des relations entre Suisses romands et Suisses alémaniques. In C. Sabatier, J. Palacio, H. Namane & S. Collette (Éds.), *Savoirs et enjeux de l'interculturel : nouvelles approches, nouvelles perspectives* (pp. 105-122). L'Harmattan.

- Ogay, T. (2017a). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)* [Rapport final à l'intention du Fonds national suisse de la recherche]. Université de Fribourg, Département des sciences de l'éducation.
- Ogay, T. (2017b). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39, 337-352.
- Ogay, T., & Ballif, L. (2019). Les interactions entre parents et enseignants à l'entrée et à la sortie des classes lors de la première année d'école : Deux fois dix minutes quotidiennes d'ambiguïté. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn, & J. Hangartner (Éds.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten : Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (p. 175-194). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_9)
- Ogay, T., Conus, X., Banholzer, R., & Cériani, L. (sous presse). La collaboration de l'école avec les familles au regard du sens donné à la réussite éducative par les cadres d'une administration scolaire. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : L'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin & A. Gajardo (Éds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). L'Harmattan. [https://doc.rero.ch/record/308913/files/2011\\_ogayedelmann\\_penserlinterculturalitedanslaformationdesprofessionnels\\_scans.pdf](https://doc.rero.ch/record/308913/files/2011_ogayedelmann_penserlinterculturalitedanslaformationdesprofessionnels_scans.pdf)
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2016). 'Taking culture seriously': Implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388- 400. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1157160>
- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : Disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 48, 105-126. <https://doi.org/10.3917/lsdle.481.0105>

- Périer, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école. *Administration & Éducation*, 153, 43-49.
- Périer, P. (2019). Des parents invisibles : *L'école face à la précarité familiale*. Presses universitaires de France.
- Pettigrew, T. F. (1979). The ultimate attribution error : Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 461-476.
- Poncelet, D., & Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 28, 9-20.
- Pothet, J. (2016). Des parents « défaillants ». Un dispositif de soutien à la parentalité dans les Bouches-du-Rhône. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 214, 66-79. <https://doi.org/10.3917/arss.214.0066>
- Poutignat, P. & Streiff-Fénart, J. (2015). L'approche constructiviste de l'ethnicité et ses ambiguïtés. *Terrains/Théories*, 3. <https://doi.org/10.4000/teth.581>
- Prati, F., Crisp, R. J. & Rubini, M. (2021). 40 Years of Multiple Social Categorization : A Tool for Social Inclusivity. *European Review of Social Psychology*, 32(1), 47-87. <https://doi.org/10.1080/10463283.2020.1830612>
- Pretceille, M. A. (2020). *La Communication interculturelle : Entre pertinence et impertinence*. L'Harmattan.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. & Vienneau, R. (2016). *L'Inclusion scolaire ; ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Université.
- Reeder, G. D. (2013). Attribution as a gateway to social cognition. In *The Oxford Handbook of Social Cognition* (p. 95-117). Oxford University Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bcuf/reader.action?docID=1336453&ppg=114>
- Roy, L., & Roxas, K. (2011). Whose Deficit Is This Anyhow ? Exploring Counter-Stories of Somali Bantu Refugees' Experiences in « Doing School ». *Harvard Educational Review*, 81(3), 521-542.



- Ting-Toomey, S. (2015). Mindfulness. In J. Bennett (Éd.), *Sage Encyclopedia of Intercultural Competence Vol. 2*, pp. 620-626. Sage. [https://www.researchgate.net/publication/303786100\\_MINDFULNESS](https://www.researchgate.net/publication/303786100_MINDFULNESS)
- Ting-Toomey, S. (2017). Identity Negotiation Theory and Mindfulness Practice. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.489>
- Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the Teaching Force : An Examination of Major Arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175-192. <https://doi.org/10.1007/s11256-010-0150-1>
- Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers'causal attributions : Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. De Boeck Université.
- Zoïa, G. (2010). Faut-il avoir peur de l'ethnicité ? *Anthropologie et Sociétés*, 34(2), 199-223. <https://doi.org/10.7202/045713ar>



# UNE ÉCOLE MONTRÉALAISE POUR TOUS (UEMPT) : UN PROGRAMME QUI S'INSCRIT DANS LA CONTINUITÉ POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ÉLÈVES ISSU·E·S DES MILIEUX DÉFAVORISÉS MONTRÉALAIS

**Sylvie Beaupré**

C'est au début des années 1960 que le gouvernement du Québec met sur pied la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, la célèbre commission Parent (Dupuis, 2020). Bien que le grand objectif de cette commission vise la démocratisation de l'éducation en favorisant l'accès universel à l'école publique, les écarts scolaires subsisteront. L'égalité d'accès est dorénavant reconnue, mais demeure insuffisante pour pallier les inégalités socioéconomiques, si bien que les élèves issus de milieux défavorisés demeurent confrontés à une inégalité de traitement. S'ensuivra, en 1995, la création de la Commission des États généraux sur l'éducation (Ministère de l'éducation du Québec, 1996). À cette époque, tant cette commission que le Conseil supérieur de l'éducation mettent en lumière la persistance des inégalités scolaires dans l'ensemble du Québec, tout en insistant sur le caractère distinctif de l'île de Montréal. Différents constats

sont énoncés, tels que l'importance de viser l'équité<sup>1</sup> dans le financement des écoles, de renforcer les liens entre l'école, la famille et la communauté, et de s'assurer d'une offre de formation continue portant sur l'intervention en milieu défavorisé montréalais pour l'ensemble du personnel des écoles, notamment pour le personnel enseignant et de direction.

C'est en réponse aux enjeux spécifiques relevés lors de ces états généraux que le programme ministériel *Une école montréalaise pour tous* (UEMPT)<sup>2</sup> est créé, en 1997.

À l'origine de ce programme, un grand nombre d'élèves issu-e-s des milieux défavorisés montréalais accusaient un retard scolaire plus marqué qu'ailleurs en province, étaient moins nombreux à obtenir un diplôme que la moyenne québécoise et quittaient souvent l'école plus hâtivement que les autres (UEMPT, 2020).

Force est de constater qu'à ce jour, ces écarts de réussite et de persévérance scolaires demeurent, et méritent encore toute notre attention<sup>3</sup>.

## LE MODÈLE D'ACTION DU PROGRAMME

Le programme UEMPT ne se résume pas à une mesure compensatoire. Une mesure compensatoire est définie par l'octroi d'allocations financières supplémentaires dans les établissements. Ces fonds peuvent être utilisés pour l'embauche de professionnels ou pour d'autres formes de soutien. Cependant, l'ajout de ressources n'est pas suffisant pour apporter des changements durables, si les interventions mises en place ne s'inscrivent pas dans une approche systémique. Il est essentiel pour UEMPT de soutenir le développement professionnel de tous les membres des établissements scolaires face aux conceptions, préjugés et croyances sur la « défavorisation », afin de réfléchir à leur influence sur les pratiques en place dans la classe, dans l'école, dans la communauté et auprès des familles.

<sup>1</sup> Le caractère distinctif de Montréal se définissait principalement par la concentration de la « défavorisation » et de l'immigration, ainsi que par le grand nombre d'élèves qui accusaient un retard scolaire plus marqué que dans les autres régions du Québec. Par conséquent, l'ajout de ressources (financières, humaines, éducatives et pédagogiques) pour la région de Montréal visait l'équité.

<sup>2</sup> D'abord désigné comme *Programme de soutien à l'école montréalaise*, il a été renommé *Une école montréalaise pour tous* en 2011.

<sup>3</sup> Voir statistiques présentées à la page 4 pour l'année 2020-2021.

C'est en ce sens que le programme ne se limite pas à une mesure compensatoire. Ses interventions s'inscrivent dans une approche systémique qui vise « [à développer]... l'expertise et à accompagner l'actualisation de pratiques équitables en milieu défavorisé montréalais » (UEMPT, 2020).

Une allocation budgétaire est allouée directement aux écoles ciblées pour les épauler dans la mise en œuvre de pratiques durables inscrites au cœur de leur projet éducatif, et qui prônent des valeurs d'égalité, d'équité et de justice sociale. Outre cette allocation, des services collectifs sont offerts à ces écoles tels qu'une offre diversifiée de développement professionnel<sup>4</sup>, de médiation artistique et culturelle, ainsi que des outils pour soutenir leurs interventions en faveur de la réussite éducative de toutes et tous les élèves. Cette offre de services collectifs s'adresse à l'ensemble du personnel des écoles, à des sous-groupes de personnes ou à des individus. C'est sous la responsabilité d'une équipe professionnelle que s'actualise le cadre d'intervention en milieu défavorisé d'UEMPT, un cadre qui s'appuie sur les principaux déterminants de la réussite et de la persévérance scolaires retenus par la recherche, soit la littératie, la numératie et l'engagement scolaire (e.g. Janosz et al. , 2010 ; Guide de mise en œuvre. Renforcement des ressources et des pratiques consacrées à la réussite en lecture, en écriture et en mathématique pour les élèves des milieux les plus défavorisés au préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, 2019).

Les axes d'intervention privilégiés :

- L'élaboration et la diffusion d'outils de soutien, d'analyse et d'intervention
- Une offre diversifiée d'accompagnement et de développement professionnel
- L'innovation dans les modèles de pratiques
- Le développement de l'expertise régionale et nationale

Les pratiques retenues :

- Les pratiques organisationnelles et de gestion
- Les pratiques éducatives et pédagogiques

<sup>4</sup> Formations, groupes de codéveloppement, communautés de pratique, réseaux, accompagnement sur mesure à la demande des milieux.

- Les pratiques de collaboration avec la famille
- Les pratiques artistiques et culturelles
- Les pratiques de collaboration avec la communauté et les partenaires institutionnels

Précisons que l'accompagnement des milieux scolaires par l'équipe professionnelle met à contribution l'expertise des écoles, des centres de services scolaires et des commissions scolaires de Montréal. L'équipe peut aussi compter sur la mobilisation et la collaboration des partenaires issus des milieux culturels, communautaires, institutionnels et universitaires afin d'enrichir l'offre de services à l'attention des milieux.

### DES INÉGALITÉS SCOLAIRES QUI PERSISTENT CHEZ NOS ÉLÈVES DE MILIEUX DÉFAVORISÉS MONTRÉALAIS

---

L'engagement des parents tout au long du cheminement scolaire de l'enfant constitue un facteur de réussite déterminant. Un écart important peut se manifester entre les valeurs et les attentes des familles et celles de l'école, notamment lorsque les familles et les enfants sont d'immigration récente ou vivent dans des conditions sociales, culturelles ou économiques défavorables. Ainsi, une collaboration soutenue entre l'école et la famille est essentielle, même si elle peut présenter un défi important à relever.

« On observe régulièrement des disparités sociales dans la réussite scolaire et dans les parcours de formation des élèves, en fonction des caractéristiques socio-économiques et culturelles des familles » (Archambault et Harnois, 2010).

Il est donc essentiel pour le personnel scolaire de réfléchir à ses pratiques de collaboration avec les familles et de s'assurer que les compétences et les forces de chacun sont reconnues, valorisées et mises à profit pour relever le grand défi de la réussite de toutes et tous les élèves.

Si la pandémie de Covid-19 a attiré l'attention sur les inégalités sociales et scolaires dans le monde entier comme ici, elle a surtout mis en lumière l'accroissement des écarts scolaires existants chez les élèves

issus de milieux défavorisés montréalais. Souvent invisible, la réalité des familles vivant en contexte de pauvreté ou de défavorisation a émergé aux yeux de la population et des gouvernements de manière inéluctable. L'impact de la fermeture des écoles pour les familles qui ne pouvaient s'absenter du travail ainsi que des conditions de vie plus difficiles<sup>5</sup> ont grandement contribué à augmenter ces inégalités.

Voici quelques statistiques (UEMPT, 2022) qui illustrent la persistance des écarts de réussite et de persévérance scolaires entre les élèves montréalais issus des milieux les plus défavorisés selon l'indice de milieu socio-économique (IMSE 10) et ceux des milieux les plus favorisés (IMSE 1) (MEQ-MES, 2023)<sup>6</sup>

**Taux de retard au 2<sup>e</sup> cycle du primaire** par rang décile de l'indice de milieu socio-économique (IMSE) des écoles primaires de cinq Centres de Services Scolaires-Commissions scolaires de Montréal (CSS-CS), année scolaire 2020-2021 :

- IMSE (décile 10) 5,2 %
- IMSE (décile 1) 1,7 %

**Taux de retard à l'entrée au secondaire** par rang décile de l'indice de milieu socio-économique (IMSE) des écoles primaires (5 CSS-CS de Montréal), année scolaire 2020-2021 :

- IMSE (décile 10) 11 %
- IMSE (décile 1) 3,5 %

**Taux de sortie sans diplôme ni qualification au secondaire** par rang décile de l'indice de milieu socio-économique (IMSE) des écoles secondaires (5 CSS-CS de Montréal), année scolaire 2019-2020<sup>7</sup> :

<sup>5</sup> Ex. : De petits logements où l'on ne peut pas s'isoler pour éviter la contamination et qui n'offrent pas les conditions nécessaires pour l'école à distance ; l'accès à internet ; de longs trajets en transport en commun ; etc.

<sup>6</sup> « Le Ministère utilise deux indices de « défavorisation » pour répartir les ressources financières entre les centres de services scolaires/commissions scolaires [...] L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (cette variable représente les deux tiers du poids de l'indice) et de la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (cette variable représente le tiers du poids de l'indice). »

<sup>7</sup> « Le taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants au secondaire représente la part des élèves qui ont quitté le secondaire une année donnée, alors qu'ils n'avaient aucun diplôme ni qualification, parmi l'ensemble des élèves sortants du secondaire en formation générale des jeunes (FGJ). Taux de sorties sans diplôme ni qualification au secondaire, édition 2022, Ministère de l'Éducation du Québec, p. 2. »

- IMSE (décile 10) 22,1 %
- IMSE (décile 1) 9,2 %

Ces données illustrent une réalité très préoccupante, puisque les élèves qui fréquentent une école secondaire dont l'indice de « défavorisation » est le plus élevé (IMSE 10) présentent un taux d'abandon scolaire 2,4 fois plus élevé que les élèves qui fréquentent une école secondaire qui se situe parmi les écoles les plus favorisées du Québec.

Par ailleurs, nous constatons également que la concentration des écoles de milieux défavorisés à Montréal demeure nettement plus importante que dans le reste du Québec. En effet, en 2020-2021, près de 51 % des écoles primaires de Montréal étaient ciblées parmi les plus défavorisées selon l'indice des milieux socio-économiques (IMSE 8-9-10) et 84 % l'étaient selon l'indice du seuil de faible revenu (SFR 8-9-10) (MEQ-MES; 2023)<sup>8</sup>.

C'est pourquoi la mission d'UEMPT, qui est de « [...] contribuer à la réussite éducative de tous les élèves issus des milieux défavorisés montréalais en tenant compte de leurs besoins et de leurs ressources » (UEMPT, 2020), demeure toujours autant d'actualité en 2023. La Politique de la réussite éducative du Ministère de l'éducation du Québec indique ceci en 2017 :

[...] la grande région de Montréal fait face à des défis multiples et complexes qui lui sont souvent propres et qui ont des effets sur plusieurs enjeux liés à la réussite éducative. Tant son poids économique et démographique que sa concentration de milieux défavorisés et de pluriethnicité font en sorte qu'elle doit pouvoir bénéficier d'une attention et de moyens particuliers qui lui permettront de contribuer à l'atteinte des objectifs (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2017, p. 28).

En effet, selon l'Institut de la statistique du Québec (2023) :

<sup>8</sup> « L'indice du seuil de faible revenu (SFR) correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Le seuil de faible revenu est défini comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.). »



Montréal est la région la plus peuplée du Québec. Sa population est estimée à 2 038 800 habitants au 1<sup>er</sup> juillet 2022, alors que la population du Québec est estimée à 8 695 659 habitants pour la même période. [...] La part des 0-19 ans, quant à elle, est de 19,5 % à Montréal comparativement à 20,6 % pour le Québec.

De plus, la concentration de l'immigration demeure encore très présente à Montréal avec un taux de 59,75 % d'immigrant-e-s admis en 2021-2022, comparativement à 0,9 % pour la région du Centre-du-Québec (Statistique Canada, 2023).

### CONTRIBUER SANS RELÂCHE À LA RÉDUCTION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES : UNE DÉMARCHE D'ENQUÊTE CONTINUE

---

L'atteinte des objectifs d'un programme se traduit par des effets pouvant se manifester de différentes façons. Dans le domaine de l'éducation, ceux-ci se traduisent notamment par l'adoption de nouvelles pratiques, l'intensification de l'offre de services et la réussite éducative des élèves. Le renforcement des pratiques éducatives orientées par le corpus informationnel issu de la recherche constitue l'un des principaux objectifs du programme UEMPT. [...] À cet égard, les effets de l'intervention peuvent être le développement de connaissances, et des transformations touchant les pratiques éducatives équitables en milieu défavorisé montréalais (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2020, p. 19).

Comme évoqué précédemment, l'égalité d'accès à l'école et l'égalité des chances<sup>9</sup> ne garantissent pas toujours l'égalité de traitement pour

<sup>9</sup> [...] « le principe d'égalité des chances a d'abord pris la forme de l'égalité d'accès, par la mise en place d'un système d'éducation public qui s'est progressivement étendu à tous les ordres et secteurs d'enseignement. Toutefois, le simple accès à l'école n'assure pas que les services offerts sont de qualité comparable ; c'est pourquoi l'égalité des chances a ensuite englobé l'égalité de moyens (ou de traitement). Depuis, les difficultés de réaliser l'égalité sur le plan de la réussite éducative et de la qualification pour tous (objectif d'atteindre l'égalité de résultat) ont fait apparaître la nécessité d'adapter les moyens et les ressources selon les besoins de certains groupes. » Conseil supérieur de l'éducation (2016). Remettre le cap sur l'équité. *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Gouvernement du Québec (P. 28).

nos élèves issu·e·s des milieux défavorisés. C'est pourquoi le personnel scolaire doit s'assurer de développer une fine compréhension des divers facteurs en jeu, notamment quant au cumul et au croisement de la défavorisation et de l'immigration. Implanter des pratiques éducatives qui prennent en compte ces facteurs exige néanmoins une mise à jour constante de ses connaissances sur les inégalités sociales et scolaires, et une réflexion à partir de données issues de la recherche sur les pratiques à privilégier en milieu défavorisé. Par contre, on ne peut pas demander au personnel scolaire de mener ces réflexions et ces prises de conscience si on ne leur en donne pas les moyens. C'est la raison pour laquelle le programme s'inscrit dans une vision de transformation et d'évolution des pratiques de l'école pour que celles-ci prennent en compte la réalité des élèves et de leur famille. Par conséquent, l'équipe professionnelle doit constamment être à l'avant-garde des nouvelles connaissances au regard des meilleures pratiques éducatives en milieu défavorisé afin de soutenir de façon continue le développement de l'expertise du personnel scolaire.

### **Collaborations et partenariats avec le milieu de la recherche**

Le programme UEMPT se veut « une interface dynamique entre la pratique et la recherche pour assurer le transfert de l'expertise répondant aux défis particuliers que présente l'intervention en milieu défavorisé montréalais » (UEMPT, 2020). Il s'agit d'un haut lieu de développement et de déploiement de l'expertise en milieu défavorisé qui réunit les partenaires montréalais des milieux universitaires, institutionnels et communautaires. C'est dans ce contexte que l'interdépendance entre l'équipe d'UEMPT, les milieux de la recherche et les milieux de la pratique est fondamentale. Cette collaboration prend différentes formes et souhaite répondre à une problématique vécue par les personnels scolaires, par l'équipe professionnelle ou par les milieux universitaires. Bien que la recherche-action soit privilégiée, plusieurs autres formes de collaborations et de partenariats se sont établies au fil des années entre UEMPT et les milieux universitaires. Quelle qu'en soit la forme, ces collaborations doivent conduire à faire de la recherche non pas *sur* les milieux de pratique, mais bien *avec* eux. Voici quelques exemples qui illustrent la richesse et l'importance de cette précieuse coopération :

- Contribution à la planification, à l'animation ou à l'évaluation d'interventions visant à développer différents

dispositifs de notre offre : formations, accompagnements, réseaux, codéveloppements, outils de soutien à l'apprentissage, microprogrammes, etc.

- Mise en œuvre d'activités de transfert de connaissances : conférences, colloques sur des sujets spécifiques aux milieux défavorisés et qui alimentent la réflexion du personnel scolaire, des partenaires institutionnels et communautaires ainsi que de l'équipe professionnelle.
- Co-construction de démarches d'accompagnement à l'attention des différents personnels scolaires : contribution à la réflexion des participant·e·s, structuration de l'intervention, expérimentation, documentation et transfert des retombées.
- Révision ou validation d'outils développés par le programme.
- Recension d'écrits et revues de littérature. Ex. : Fondements théoriques du programme – *Diriger une école en milieu défavorisé. Des éléments provenant de la documentation scientifique* (Archambault, Garon et Harnois, 2011). *La justice sociale en éducation. Les faits saillants tirés de la littérature scientifique et professionnelle* (Archambault et Harnois, 2010).
- L'équipe professionnelle peut également être invitée par les chercheur·e·s à présenter aux étudiant·e·s universitaires les fondements de l'intervention en milieu défavorisé tels que portés par UEMPT. Elle est aussi conviée à présenter avec les partenaires universitaires les résultats de projets de recherches-actions dans différents congrès, événements ou colloques, tel le congrès annuel de l'Acfas.

L'impression générale est que les retombées de ces partenariats sont très appréciées tant par les milieux scolaires, par l'équipe professionnelle que par les chercheur·e·s, qui peuvent toutes et tous constater directement les effets du transfert de connaissances auprès des actrices et acteurs de la pratique. Ceci n'est pas toujours le cas lorsque les activités de transfert se limitent à une présentation de résultats de recherche lors de congrès, ou à la publication d'articles scientifiques.

## L'ÉGALITÉ DES CHANCES REPOSE SUR UNE INIQUITÉ DE RESSOURCES

---

### L'évaluation du programme

Il est de mise dans le monde de l'éducation de développer une pléiade de programmes, de stratégies ou d'approches qui visent la réussite et la persévérance scolaires des élèves. Tant les milieux de pratiques (écoles, centres de services scolaires...) que la recherche universitaire remarquent que bien souvent peu de ces initiatives inspirantes s'inscrivent dans la durée, et que leur déploiement est somme toute limité. Un des facteurs pouvant expliquer ce constat, ce sont certainement les conditions de mise en œuvre de ces initiatives. Trop souvent, le soutien offert pour l'implantation de ces programmes est ponctuel ou de très courte durée, et l'accompagnement réflexif peu présent. Comme l'énonce le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis portant sur le développement professionnel : « Ce sont encore les formations collectives ponctuelles, les colloques et les congrès ainsi que les formations individuelles qui sont les plus répandus » (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 123)<sup>10</sup>.

Le développement professionnel doit être ancré dans la pratique ; le développement professionnel est avant tout un processus collectif ; le personnel enseignant doit devenir enquêteur sur sa propre pratique ; de plus, l'accompagnement, le soutien actif et le suivi sont des conditions d'efficacité indispensables (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 33).

Plus de vingt années de mise en œuvre pour un programme tel qu'Une école montréalaise pour tous est un accomplissement digne de mention, considérant les nombreuses initiatives déployées en éducation au Québec depuis la commission Parent. Évaluer le fonctionnement, la pertinence et les retombées de cette initiative dans les écoles aura permis de dégager la singularité propre aux écoles primaires œuvrant en grand centre urbain,

<sup>10</sup> Le Conseil relate également certaines conditions d'efficacité à réunir afin de favoriser un développement professionnel efficace qui s'appuient sur les travaux de Richard Elmore *Développement professionnel : la vision qui fait consensus* (Elmore, 2002, p. 6-7) cité dans Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec, p. 25.

où défavorisation et immigration se conjuguent au pluriel. Le fait que toutes les écoles de milieux défavorisés n'affrontent pas le même type d'enjeux ou de défis plaide ici pour une approche qui tient compte des singularités de chacune d'entre elles. C'est pour cette raison que le choix des interventions mises en place par le programme pour soutenir le développement professionnel du personnel scolaire s'appuie sur une analyse de situation tant sur le plan régional (île de Montréal) et local (centres de services et commissions scolaires) que *proximal* (écoles, classes, individus). Aussi, les résultats de l'évaluation du programme nous rappellent l'importance pour les écoles de milieux défavorisés de disposer de ressources additionnelles, et d'être appuyées et accompagnées pour lever les obstacles qui interfèrent avec la réussite éducative des élèves.

Ces résultats révèlent également ceci :

Le programme UEMPT est reconnu comme un espace d'animation où convergent les MD [milieux défavorisés] montréalais ainsi que les milieux culturels et universitaires, et qui vise à enrichir les pratiques pédagogiques et éducatives. Son équipe a réussi à instaurer, au cours des vingt dernières années, ce qu'on pourrait appeler une marque de commerce, une expertise reconnue (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2020, p. 71).

Toutefois, certains défis persistent quant à la portée du programme dans les milieux visés, particulièrement au regard du taux de participation du personnel qui est variable selon les écoles, les centres de services scolaires ou les commissions scolaires. D'une part, le processus de diffusion de l'offre de développement professionnel, tant par le programme, les centres de services scolaires, les commissions scolaires que les directions d'écoles, demeure à parfaire. D'autre part, le contexte de la pandémie de Covid-19 a aggravé subitement la pénurie de personnel déjà importante depuis les dernières années, ce qui a eu pour effet de limiter, voire, pour certaines écoles, de refuser toute participation à l'offre de formation.

## EN GUISE DE CONCLUSION

---

La littérature est claire quant au fait que la réussite éducative est un des tremplins les plus puissants de réussite sociale. Toutefois, force est

de constater que les écarts de réussite qui pénalisent les élèves de milieux socio-économiques défavorisés persistent dans le temps. Nous savons que la réussite des élèves est le résultat de multiples facteurs que toutes et tous les intervenant·e·s scolaires sont appelés à considérer, et que la mise en œuvre d'approches collaboratives mettant à profit l'engagement de tous les acteurs et actrices de la communauté, incluant les familles, s'avère incontournable.

Pour soutenir l'équité et la justice sociale, nous devons valoriser l'expertise de tous les acteurs et actrices et prendre en compte les données issues de la recherche afin de déconstruire les fausses croyances et les préjugés quant à la capacité de toutes et tous les élèves de réussir à des niveaux élevés. Pour ce faire, favoriser le développement professionnel continu des actrices et acteurs scolaires face aux conceptions, préjugés et croyances sur la défavorisation et la pauvreté demeure indispensable. Un accompagnement réflexif où les participant·e·s sont appelés à réfléchir *sur* l'action et *dans* l'action favorise la mise en place de contextes d'apprentissage riches et variés qui prennent en compte la réalité des élèves, des familles et des communautés, et qui en reconnaissent la valeur.

Une école montréalaise pour tous affirme que toutes et tous les élèves, sans exception, peuvent apprendre et réussir, et que l'école peut faire la différence en développant son propre pouvoir d'agir, dans la mesure où elle est soutenue dans sa capacité à le faire. En somme, croire que l'école peut amener chaque élève à développer son plein potentiel, c'est agir en faveur d'une véritable justice sociale en éducation.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Archambault, J. et Harnois, L. (2010, mai). *La Justice sociale en éducation. Les faits saillants tirés de la littérature scientifique et professionnelle*. Document présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, mai 2010. <https://ecolemontrealaise.info/wp-content/uploads/2020/10/Archambault-Harnois-2010-JusticeSocialeEducation-10p.pdf>
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2006/2008/2011) *Diriger une école en milieu défavorisé: Des caractéristiques des écoles performantes, provenant de la documentation scientifique*. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. [https://ecolemontrealaise.info/wp-content/uploads/2020/10/Archambault-Garon-Harnois-2011-CharacteristiquesMD\\_2p.pdf](https://ecolemontrealaise.info/wp-content/uploads/2020/10/Archambault-Garon-Harnois-2011-CharacteristiquesMD_2p.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le Développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/50-0483-AV-developpement-professionnel.pdf>
- Dupuis, S. (2020, 18 juin). *La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent)*. L'encyclopédie canadienne. <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/la-commission-royale-d-enquete-sur-l-enseignement-dans-la-province-de-quebec-commission-parent>
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., & Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble: synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal, QC: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Institut de la statistique du Québec (2023). *Fiches démographiques – Les régions administratives du Québec en 2022* [En ligne], Québec, l'institut, 46 p. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/fiches-demographiques-regions-administratives-quebec-2022.pdf>

MEQ-MES (2023). *Indicateurs et statistiques - Indices de défavorisation*.

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>

Ministère de l'éducation du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation (1995-1996). Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39893>

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2017) Politique de réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. 84 p. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F1.pdf)

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2020) *Rapport d'évaluation : Programme Une école montréalaise pour tous*, 80 p. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/Rapport\\_evaluation\\_ecole\\_montrealaise\\_pour\\_tous\\_UEMPT.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Rapport_evaluation_ecole_montrealaise_pour_tous_UEMPT.pdf)

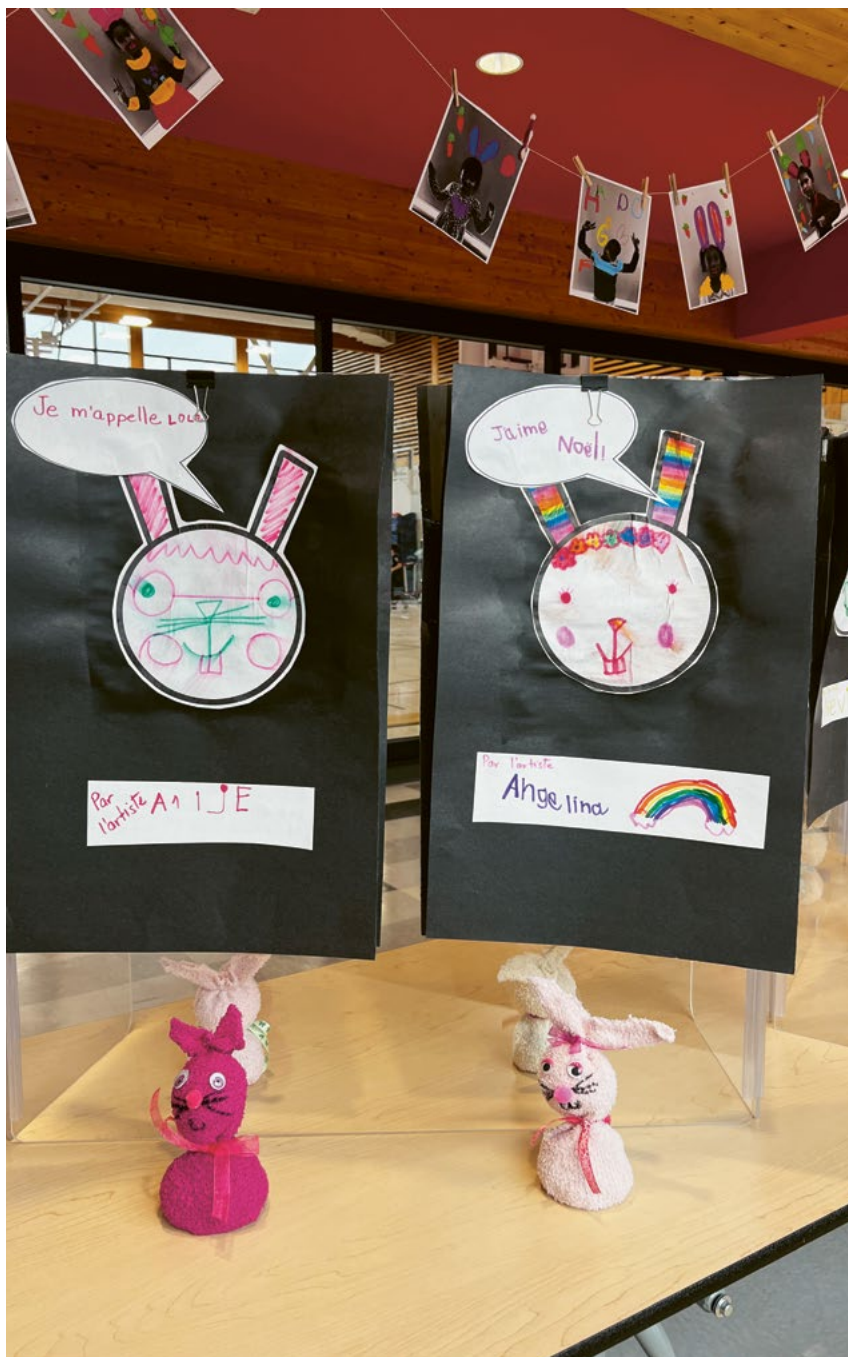
Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Guide de mise en œuvre. Renforcement des ressources et des pratiques consacrées à la réussite en lecture, en écriture et en mathématique pour les élèves des milieux les plus défavorisés au préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Mesure 15015 Ministère de l'éducation du Québec (2019). Consulté le 9 novembre sur : [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/Mesure15015-Guide.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Mesure15015-Guide.pdf)

Statistique Canada (2023, janvier). *Estimations démographiques annuelles régions infraprovinciales. Information détaillée pour le 1<sup>er</sup> juillet 2022*. Statistique Canada. Récupéré le 18 avril 2023 de : [https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV\\_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=3608](https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=3608)

UEMPT (2020). Tous peuvent apprendre et réussir. La justice sociale en milieu défavorisé montréalais : on y travaille ! Une école montréalaise pour tous. <https://ecolemontrealaise.info/wp-content/uploads/2021/10/UEMPT-2020-Depliant.pdf>



UEMPT (2022). *Statistiques 2022-2023*. Une école montréalaise pour tous. [https://ecolemontrealaise.info/wp-content/uploads/2022/10/UEMPT\\_2022-2023-statistiques.pdf](https://ecolemontrealaise.info/wp-content/uploads/2022/10/UEMPT_2022-2023-statistiques.pdf)



## L'UNIVERSITÉ D'ÉTÉ SUR LES INÉGALITÉS

**Marie-Paule Matthey, Lise Gremion, Catherine Dumoulin,  
François Gremion et Corinne Monney**

L'idée que l'école serait un vecteur d'égalité est régulièrement démentie depuis les années 1960. De fait, la critique de l'éducation qui émerge au Nord comme au Sud dénonce la production régulière d'inégalités scolaires et sociales. Sous la plume d'auteur·e·s du Sud et du Nord, des écrits mettent en évidence l'« oppression » des plus pauvres (Freire, 1969 ; 1974), la « reproduction » des inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1970) et les processus de « ségrégation » (Dunn, 1968), d'« aliénation » (Illich, 1971) et de « stigmatisation » (Mercer, 1973) du système scolaire sur les élèves désavantagé·e·s économiquement et socialement. Les déclarations internationales successives s'élevant contre la discrimination raciale (en 1960) et visant l'accès d'une *École pour tous* (en 1990), y compris pour les personnes handicapées (en 1994), n'ont pas suffi à inverser la tendance (Gremion et Kalubi, 2015). Aujourd'hui, les États s'inquiètent des écarts qui se creusent entre les mieux nanti·e·s et les plus pauvres ainsi que des risques que cette disparité engendre pour la cohésion sociale. Ces constats questionnent « les liens que les chercheurs entretiennent avec le « terrain » de l'éducation » ainsi que « l'impact des résultats de la recherche sur les politiques et les pratiques de l'éducation et de la formation » (Dumoulin, Gremion, Caron, 2019, III).

L'idée d'une université d'été est née d'un partage d'observations et de recherches sur le constat de la récurrence des inégalités scolaires et sociales. Lors du colloque IIS3, en 2015, à Lausanne, deux chercheures responsables de formations d'enseignant·e·s, Catherine Dumoulin, professeure à l'Université de Chicoutimi au Québec et Lise Gremion, alors professeure à la HEP Vaud en Suisse, ont fait part de leurs observations et recherches sur la récurrence des inégalités scolaires et sociales qui les ont conduites à réfléchir à des modalités d'échange entre chercheur·e·s, praticien·ne·s et étudiant·e·s. Elles observent également que les recherches sont issues de champs disciplinaires qui, plutôt que de se compléter, s'ignorent, au mieux. Elles décident d'organiser un symposium dans le cadre du congrès de l'Acfas à Rimouski en 2016 pour décloisonner les champs de réflexion et permettre une mise en synergie des apports des recherches sur le thème. À partir de cette rencontre, une petite équipe de chercheur·e·s, de formatrices et formateurs se constitue progressivement et réfléchit à des modalités d'échange entre chercheur·e·s, praticien·ne·s et étudiant·e·s qui puissent contribuer à diminuer les inégalités.

La création d'une Université d'été internationale permettant une proposition de formation plus décloisonnée est envisagée. Elle doit favoriser des échanges critiques directs entre la recherche et les défis quotidiens de la pratique. En alternance avec le colloque IIS, dont la première édition a vu le jour en 2011 à Bienne (Suisse), l'université d'été sur les inégalités scolaires reprend une même logique de mise en proximité de la recherche et de la formation pour répondre à des questions vives du terrain. Autour de la thématique des inégalités scolaires, sont invités des chercheur·e·s de divers champs disciplinaires, des enseignant·e·s et actrices et acteurs du milieu scolaire ainsi que des étudiant·e·s de Suisse, du Québec et de France.

## 1. PREMIÈRE UNIVERSITÉ D'ÉTÉ SUR LES INÉGALITÉS

---

La première édition a lieu en août 2016 sur le campus de l'Université de Chicoutimi au Québec (UQAC). Le pari est de réunir étudiant·e·s, chercheur·e·s, formatrices et formateurs d'enseignant·e·s

ainsi que des actrices et acteurs du milieu scolaire autour des défis d'une nécessaire réduction des inégalités.

Cette première édition comprend une centaine de participant·e·s (dont 40 étudiant·e·s) de pays francophones de disciplines et de statuts professionnels divers. Elles et ils se sont réunis à l'UQAC pour cinq jours intensifs qui doivent permettre de réfléchir aux pratiques éducatives en jeu dans les mécanismes de reproduction des inégalités, enrichir leur formation et favoriser le développement de réseaux de recherche.

Le dispositif imaginé pour décloisonner la réflexion et permettre le dialogue entre étudiant·e·s, partenaires de terrain et chercheur·e·s a pour objectifs de :

- réunir des chercheur·e·s, des formatrices et formateurs d'enseignant·e·s et des actrices et des acteurs du milieu scolaire dans un cadre de formation stimulant ;
- faire un état des lieux de ce qui s'écrit sur la question des inégalités dans différents champs disciplinaires et réduire la distance entre recherche, formation, politiques et pratiques ;
- proposer des pistes de résolution novatrices pour réduire les inégalités, mais aussi la distance entre recherche et terrain, entre recherche et formation.

La formation se déroule suivant trois axes transversaux qui doivent permettre de :

- proposer un état des lieux sur les inégalités scolaires selon des champs disciplinaires différents (pédagogie, didactique, psychologie, neuropsychologie, sociologie et socio-démographie) ;
- permettre un échange interdisciplinaire où il est possible de confronter ces apports avec les réalités scolaires et l'organiser sous la forme d'un séminaire ;

- relever des défis qui s'inscrivent dans la perspective de proposition pour la pratique en partant du point de vue et des apports des actrices et acteurs scolaires.

Les deux premières journées sont consacrées à un état des lieux de la question. Alors qu'elles orientent le focus sur les perspectives actuelles de la recherche et des besoins du terrain, après une journée de pause comprenant échanges et présentations de posters demandés aux étudiant·e·s, les deux dernières visent à engager les étudiant·e·s pour concevoir ou poursuivre leurs propres projets de recherche en créant des synergies avec les chercheur·e·s, formatrices et formateurs, actrices et acteurs de terrain.

Cette première Université d'été a mis en évidence l'importance de démocratiser la recherche pour rendre ses données accessibles aux actrices et acteurs aux prises avec le quotidien scolaire, mais elle renforce l'idée d'une nécessaire formation intensive pour enclencher de nouvelles pratiques. Les étudiant·e·s soulignent, outre l'opportunité d'avoir vécu cette semaine particulière, le sérieux, la qualité et « un énorme enrichissement personnel et professionnel » (Gremion et Curchod, 2016).

L'étude des inégalités scolaires explorée à partir de six perspectives différentes et complémentaires (inégalités d'accès, de traitement pédagogique, économiques et politiques, sociales, territoriales et psychologiques) a permis de croiser les regards sur leur fabrication et sur de possibles modifications de pratiques.

## 2. SECONDE ÉDITION DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTÉ

Comme la précédente, la deuxième édition de l'Université d'été est conçue comme une occasion d'identifier les questions et problèmes que posent les inégalités scolaires dans le système et pour ses actrices et acteurs. L'organisation et l'accueil de l'Université d'été à Chicoutimi sont assurés par l'UQAC, sous la direction de Catherine Dumoulin et de son équipe, en collaboration avec le Consortium régional de recherche en éducation (CRRE). La coordination romande étant assurée pour cette

édition par la HEP Vaud, sous la responsabilité de Lise Gremion et Pierre Curchod.

Tirant parti de ce qui a été vécu lors de la première édition, elle renforce les synergies de recherche et s'ouvre plus largement aux actrices et acteurs, décideuses et décideurs scolaires (administratrices et administrateurs, Ministère), qui contribueront à identifier des solutions inédites visant à aplanir les inégalités scolaires. La réflexion amorcée lors de la première Université d'été se poursuit avec des chercheur·e·s, professionnel·le·s de l'enseignement, étudiant·e·s gradués et décideuses et décideurs rassemblés autour des défis sociaux que représentent les inégalités scolaires.

L'équipe de coordination, qui se réunit par le moyen de rencontres en ligne, construit un programme qui doit permettre aux étudiant·e·s, futur·e·s diplômé·e·s en éducation, de se doter d'outils pour comprendre un phénomène plus large que l'école, mais qui s'y concrétise et s'y renforce. Six perspectives sont proposées, soit les inégalités d'accès, de traitement pédagogique, économiques et politiques, sociales, territoriales et psychologiques. Ces apports construits par des professeur·e·s en binôme québéco-européen, doivent permettre de jeter un regard croisé (formation-pratique-recherche) sur des inégalités scolaires examinées d'un point de vue interdisciplinaire (sociologie, psychologie, éducation, etc.).

Les objectifs de cette deuxième édition de l'Université d'été francophone sont les suivants : (1) réunir des chercheur·e·s de champs disciplinaires variés, professionnel·le·s de l'enseignement et décideuses et décideurs dans un cadre de formation stimulant destiné à de futurs chercheur·e·s en sciences de l'éducation ; (2) faire un état des lieux de la problématique de la distance entre recherche, formation, politiques et pratiques selon six perspectives : inégalités d'accès, inégalités économiques et politiques, inégalités de traitement pédagogique, inégalités territoriales, inégalités psychologiques, inégalités sociales ; (3) sur la base d'un regard décloisonnant les champs disciplinaires et les identités professionnelles de chacun·e, proposer des pistes novatrices visant à réduire la distance entre les constats issus de la recherche, la formation du personnel scolaire et les pratiques de formation ; (4) développer

un réseau de chercheur·e·s, d'étudiant·e·s gradués, de décideuses et décideurs politiques, de professionnel·le·s de l'enseignement intéressés par les inégalités scolaires.

En demandant aux formatrices et formateurs engagés dans l'Université d'été de préparer ensemble leurs contributions, l'objectif est de donner l'exemple d'un travail commun pour lutter contre les inégalités scolaires. Pour renforcer les liens entre institutions de formation au niveau international sur une thématique et des défis qui concernent tous les systèmes scolaires occidentaux, des professeur·e·s-chercheur·e·s de diverses universités canadiennes ainsi que des HEP romandes ont participé en tant que contributrices et contributeurs directs aux apports de l'Université d'été.

L'objectif principal pour toutes et tous, c'est que les étudiant·e·s développent une compréhension globale et critique de leur rôle en tant que futurs chercheur·e·s, actrices et acteurs dans la lutte contre les inégalités scolaires. Les lectures scientifiques et les affiches qui leur sont demandées en amont assurent une préparation et un engagement des étudiant·e·s pour aborder les divers champs disciplinaires. L'émergence de projets porteurs d'avenir et l'engagement dans la recherche sont renforcés avec la perspective de présentations lors du colloque IIS qui se déroule l'année suivante. Cette alternance entre université d'été et colloque prend toute sa signification dans la logique universitaire et de tertiarisation des HEP qui vise un renforcement de la formation par l'encouragement à la recherche, plus particulièrement ici, à la relève pour les recherches touchant aux questions d'éducation et de scolarisation.

### 3. PERSPECTIVES

Conçues en alternance avec les colloques IIS, les deux universités d'été ont été conçues comme des plateformes d'échange et de réflexion pour porter une attention particulière aux questions et problèmes concrets que posent les inégalités dans le système scolaire. Elles ont mobilisé chercheurs, professionnels de l'enseignement, étudiants gradués et décideurs autour des défis sociaux que représentent les inégalités scolaires.

L'alternance entre l'Université d'été et le colloque, inscrite dans la logique de la tertiarisation des HEP, visait un renforcement de la



formation par l'encouragement à la recherche et à la relève en recherche en matière d'éducation. Celle-ci s'est concrétisée par la présentation de recherches exposées par poster à l'Université d'été. Le double concept de formation a favorisé l'émergence de projets de recherche porteurs d'avenir qui ont fait l'objet de présentations lors du colloque.

Lors de la seconde Université d'été, un prix décerné par le Consortium régional de recherche en éducation (CRRE) a contribué à renforcer le lien entre la recherche et la pratique.

À partir de l'automne 2022, un nouveau Comité scientifique a été lancé par la HEP Valais, composé notamment de Marie-Paule Matthey et de Corinne Monney, toutes deux par ailleurs membres du Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (Lasalé) de la Haute École pédagogique du canton de Vaud (HEP-VD). Le comité scientifique prépare une version autonome pour la poursuite des recherches et des réflexions dont le format sera à valider.

En parallèle des éditions liées au colloque (Gremion & Kalubi (2015); Dumoulin & Gremion (2018), Gremion & Curchod 2016, 2018), le nouveau comité scientifique pour la prochaine Université d'été a publié un dossier dans la *Revue suisse de pédagogie spécialisée* (2023), intitulé « Équité tout au long de la vie » (Matthey, Monney 2023).

Le prochain rendez-vous que la HEP Valais programmera en 2025 probablement mettra en relief l'ensemble des réflexions et des échanges entre de nombreux acteurs et actrices de l'école et des formateurs et formatrices d'enseignant·e·s.

Dans la tradition des précédentes éditions, elle s'adressera aux étudiant·e·s et aux praticien·ne·s, mais également à toutes et tous les acteurs intéressés par la question, y compris les parents dans une visée de formation initiale et de formation continue pour les enseignant·e·s.

Les modalités de cette 3<sup>e</sup> édition prévoient une combinaison entre différents événements en Suisse et au Québec : conférences en ligne, conférences en présentiel, ateliers, communications, symposium, congrès, posters, débats organisés par les institutions participantes :

université, centre de formation et HEP. Les actrices et acteurs de ces événements se rencontreront en Valais (Suisse) pour une table ronde publique présidée par Corinne Monney et Marie-Paule Matthey. Le but sera de faire des propositions de pistes d'action concrètes pour lutter contre les inégalités et poser les bases en vue de nouvelles recherches dans le domaine.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Dumoulin, C. et Gremion, L. (2018). Thématique de l'Université d'été 2018 : Articuler la pratique, la formation et la recherche pour développer nos actions, In M. Teixeira, S. Tardif, & L. Fharni (Dir.) *Les Actes de la 2<sup>e</sup> édition de l'Université d'été francophone sur les inégalités scolaires*, pp. 9-17.
- Dumoulin, C., Gremion, L., & Caron, J. (2019). Éditorial du numéro thématique sur les inégalités scolaires. In *Revue hybride de l'éducation*. Vol. 3, (1), 2019, II-VI.
- Dunn, L.M. (1968). Special Education for the Mildly Retarded-is much of it Justifiable? *Exceptional Children*. 35, 5-22.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés (Pedagogy of the Oppressed)*. Maspéro.
- Gremion, L., & Kalubi, J.-C. (2015). Conclusion : L'intégration scolaire : avant tout une exigence d'équité et de justice sociale. In J.-C. Kalubi & L. Gremion. *Intégration / Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (pp. 289-299). Les Éditions Nouvelles.
- Gremion, L., & Curchod, P. (2016). Une Université d'été pour lutter contre les inégalités scolaires. *Zoom*, 25, 8-9, Hep Vaud.
- Gremion, L., & Curchod, P. (2018). Rapport Université d'été sur les inégalités scolaires 2<sup>e</sup> édition, articuler formation-pratique-recherche pour développer nos actions.
- Illich, I. et Durand, G. (1971). *Une Société sans école*. Éditions du Seuil.
- Mercer, J.-R. (1973). *Labelling the Mentally Retarded*. University of California Press.



## DE L'ÉVOLUTION DES DÉFINITIONS ET DES PRISES EN COMPTE DE L'INCLUSION À LA PLACE DES ACTRICES ET ACTEURS

**Corinne Monney, Marie-Paule Matthey,  
Lise Gremion et François Gremion**

L'après-coup de dix ans de colloques, de recherches et d'articles scientifiques sur l'intégration et l'inclusion scolaires ainsi que sur les inégalités a permis de clarifier et de mettre au jour dans cet ouvrage collectif tant des acceptions plurielles que des prises de distance, des réinterprétations du droit et/ou des questionnements des rôles attendus des actrices et acteurs concernés autour de la thématique d'inclusion et de ses dérivés.

Structuré en trois sections principales, avec un intermède dédié à l'Université d'été et à son historicité (Matthey et al.), l'ouvrage explore ainsi l'influence du contexte d'exercice de la profession, la demande sociale et les cadres législatifs, les attentes et les stratégies des actrices et acteurs ainsi que les tensions internes aux dispositifs et aux démarches de pratiques et de formation. On y découvre que les transformations, si elles adviennent réalités, s'inscrivent toujours dans une histoire et dans une culture et qu'elles sont fortement influencées par les rapports de force, voire de domination entre les groupes et les individus.

Au final, ce sont au moins quatre variables qui ressortent au travers des textes des auteur·e·s français, canadiens et suisses s'étant penchés, de leur point de vue, sur le phénomène de l'évolution des définitions de l'inclusion et des besoins éducatifs particuliers, en cherchant à chaque fois à circonscrire les forces en jeu et les dilemmes encore à résoudre.

## 1. LA QUESTION DES MOTS

---

Les auteur·e·s ont démontré, au fil des pages et avec dix ans de recul, que les définitions de l'inclusion sont en mouvement, s'appréhendent de façon plurielle et évoluent dans le temps. Sous l'effet d'impulsions diverses, locales, nationales ou transnationales, les écrits font apparaître que les définitions de l'inclusion sont périodiquement revisitées, remaniées, redessinées. Soumises à de multiples interprétations, elles se trouvent souvent en tension entre des demandes, des attentes ou des nécessités provenant de sources multiples et dont l'influence sur les actrices et acteurs concernés est fluctuante. Dans l'ouvrage, nous les retrouvons discutées sous l'angle de leur ambiguïté (Plaisance), de leur confusion terminologique et conceptuelle (Gremion & Gremion), des contradictions et du danger de trop d'inclusion (Chauvière), des discriminations rémanentes sous les mots et les idéaux d'inclusion (Plaisance), des discours entre diachronie et synchronie (Kalubi). La littérature qui définit ou prétend définir l'inclusion ne manquait pas jusqu'ici (Gardou, 2012; Bless et al., 2014; Ramel, 2015; Monney, 2018; etc.). Mais que savions-nous de la manière dont elle évolue dans un empan de temps de dix ans, au travers de colloques internationaux IIS et d'expertises longitudinales sur le sujet? Le lecteur (re)découvre ici la notion même d'inclusion sous l'angle d'acceptions redéfinies, notamment l'inclusion active (Chauvière).

C'est ce détour par le point de vue d'expert·e·s du domaine, de manière continue et suivie sur dix années, que l'ouvrage s'est proposé d'adopter avec maîtrise, recul, découvertes et perspectives de poursuite de réflexion. Sous la plume des auteur·e·s, l'intention éthique d'inclure fait encore trop souvent face à une surabondance administrative (notamment en France, Chauvière) ou est restreinte par la réduction de l'autonomie professionnelle des enseignant·e·s québécois, constatée durant la pandémie. Les conditions pour que l'école ait les moyens de s'adapter à tous les registres des besoins particuliers, non remplies, sont contrebalancées par une volonté ferme des

actrices et acteurs du terrain de l'enseignement d'être des « leaders de leur profession » et reconnus comme tels (Dumoulin et al.).

L'ouvrage le démontre, les mots, les intentions, la vérité générale dite dans le prescrit à plus d'inclusion ne suffisent pas ; ils induisent même un sentiment de promesse non tenue et de disqualifications des institutions spécialisées qui offrent des espaces au moins, quand les systèmes prennent du retard ou quand les processus de professionnalisation des actrices et acteurs sont faméliques.

Les auteur·e·s affirment que l'attente est forte de transformer l'intention d'inclure en actes concrets, partout, pour toutes et tous. Des actrices et acteurs enseignant·e·s proposent une association entre écoles pour redonner du sens, faire lien dans ce défi (Québec). D'autres rappellent, sur fond d'historicité du discours de l'éducation inclusive, loin d'advenir ordinaire et dans la norme, qu'il est nécessaire de prendre en compte le contexte et l'interaction des caractéristiques individuelles et collectives pour devenir la norme, celle de toutes et tous à l'école ordinaire ou de son quartier, quel que soit le décalage par rapport à la norme dominante attendue (Kalubi).

Le discours d'inclusion ne correspond ainsi pas à la visée attendue et dans les faits de l'inclusion (Gremion & Gremion), l'opacité des compréhensions terminologiques permettant l'exclusion de certain·e·s élèves désigné·e·s.

Inclure dans une école sélective met les actrices et acteurs dans des impatiences en tension (Monney, 2017) qu'il est urgent de calmer. La formation, le génie local des actrices et acteurs, les intentions sociopolitiques et éthiques doivent continuer de conjuguer leurs efforts non sans entendre et écouter les premières et premiers bénéficiaires des mesures de soutien d'abord, de contrer les effets des paradoxes de l'aide bâtis sur des fondations médicales et essentialisantes.

## 2. LA QUESTION DU DROIT

Soumise à de multiples pressions et souvent en tension entre des demandes, attentes ou nécessités provenant de sources variées, la question

de la prescription d'inclusion suscite des impatiences (Monney, 2017). Au fil de l'ouvrage, la lectrice ou le lecteur découvrira les facteurs qui ont orienté, d'une façon ou d'une autre, la trajectoire des droits vers plus d'intégration/inclusion, dans chacun des contextes décrits par les auteur·e·s. L'ensemble des contributions permet d'apercevoir des façons dont sont engagées et pilotées les évolutions, voire les transformations : la réaction des institutions face au prescrit et le resserrement de la place et de l'autonomie des enseignant·e·s (Dumoulin et al.), l'inclusion comme un droit souple (Chauvière), les attentes de rôle de la ou du chercheur·e et son rapport à la normalisation (Payet), l'intersectionnalité (Gremion & Gremion).

Qu'en est-il des dangers de l'idéal d'inclusion non réalisé (Chauvière) et qui apparaît sous les traits du prescrit, vérité générale censée s'appliquer partout ? L'impératif d'accessibilité (Ogay) est posé à l'aulne des multiréférentialités des savoirs et des contextes qu'il côtoie.

Si le prescrit d'inclusion est prégnant dans les législations cantonales, nationales et internationales actuelles (Monney, 2018), il n'en reste pas moins que ce sont souvent des positions de réserve (Ramel, 2015) qui cèdent peu de place à l'altérité dans la société actuelle. La fragilité de l'éducation inclusive est révélée dans l'ouvrage (Plaisance). Malgré pléthore de moyens, les injonctions contradictoires (Chauvière) et les apories (sélectionner et inclure tout à la fois, désigner par un diagnostic pour obtenir une mesure individuelle dans un contexte de classe collectif) sont rémanentes et sont les gardiennes des compromis sociopolitiques et historiques de sociétés libérales basées sur la sélection. Sans un choix sociétal et politique clair et porté à faire vivre en actes l'inclusion, cette dernière est en danger (Plaisance).

Le droit à l'inclusion se traduit dans les faits encore trop souvent comme « pauvre » : « pauvre en obligation d'agir, pauvre en droit personnel opposable » (Chauvière). Souvent prescrit discrétionnaire, laissé à la volonté des systèmes et des actrices et acteurs et donc sans conséquence s'il n'est pas suivi, le droit à une pleine participation se heurte à des moyens prévus pour compenser le déficit par rapport à la norme dominante ou les désavantages (vision de l'intégration) et non pour permettre au contexte scolaire de pleinement s'ajuster aux besoins éducatifs particuliers de chacun de ses membres (Gremion & Gremion).



### 3. LA QUESTION DES MASQUES

---

Décréter l'inclusion est une chose, un idéal qui fait consensus dans la pratique déclarée à tout le moins. Mais qu'en est-il dans la vérité de transformations réelles de gestes professionnels et/ou de prise en compte d'une pleine participation de l'ensemble des actrices et acteurs concernés par les besoins éducatifs particuliers (CDIP, 2007) ? Les auteur·e·s démontrent les écarts entre paraître et réel (Chauvière), les pièges des besoins éducatifs particuliers (Plaisance), les masques adoptés, laissant apparaître l'inclusion comme une catégorie pauvre, un « faux-nez » (Chauvière), l'inclusion empêchée par l'intégration (Gremion & Gremion) ou dénoncent encore le retour paradoxal du spécial, entre idéal d'inclusion et prétention classificatoire et totalisante (Plaisance).

L'autonomie professionnelle des enseignant·e·s se rapetisse de manière masquée, elle aussi (Dumoulin et al.). Conjuguer gestion de classe collective et singulière pour les élèves à besoins particuliers est un défi toujours majeur dans ce contexte. Les conditions de la suppression des masques sont ainsi posées afin de dépasser les contradictions d'intérêts et la tromperie d'une promesse d'inclusion souvent et encore non tenue. On assiste au visible et au masqué : le droit inscrit dans les textes laisse à penser que le réel y est ajusté, conforme. Ce qui n'est souvent pas traduit dans les faits, voire ouvre sur de nouvelles envies à but d'économie : penser l'altérité en plateforme de services pour les résoudre (Chauvière).

### 4. LA QUESTION DES CONCEPTIONS PROPRES DE RÔLE DES ACTRICES ET ACTEURS FACE AU PRESCRIT D'INCLUSION

---

Les visées d'inclusion sont pavées de bonnes prescriptions, celles qui donnent l'injonction de plus d'accueil de l'altérité. Entre rôle attendu, prescrit, et conception propre de rôles des actrices et acteurs se dévoilent des hétéronormes plus ou moins acceptées et discutées, et tout autant d'autonormes. Ainsi, les rôles attendus des actrices et acteurs en lien, les dispositifs et les pratiques en place se dévoilent à la lectrice et au lecteur au fil des textes de l'ouvrage et apparaissent en faisant place tantôt à la ou au chercheur·e face à l'inclusion qui cherche sans normer et transmet sans

soumettre (Payet), tantôt aux parents (Ogay), tantôt aux enseignant·e·s et au terrain (Gremion & Gremion). S'ajoutent les enjeux de reconnaissance des actrices et acteurs (Perrier) décrits au travers de l'exemple français.

### **L'inclusion dans dix ans...**

L'attrait éthique des droits fondamentaux, avec leurs devoirs associés et leur affirmation réitérée comme valeur sacrée, ne garantit pas leur effectivité (Gardou, 2012, p. 135).

Le 6 décembre 2022, l'initiative populaire fédérale suisse « Initiative pour l'inclusion » réaffirme dans un nouvel article – 8a – de la Constitution des droits élargis pour les personnes en situation de handicap, notamment des choix dans leur mode et lieu de résidence. Les transformations des acceptions terminologiques et des pratiques liées à l'inclusion prendront toutefois encore du temps. Dans ce sillage, les perspectives sont de donner rendez-vous dans dix ans à l'examen du processus d'inclusion entamé. L'Université d'été, dynamisée de relève, envisage une poursuite active de ses travaux sur plusieurs continents. Elle va probablement, sous une identité et des modalités restant à définir, faire la part belle à pléthore de rencontres, de recherches coopératives, de publications croisées en mode éthique de la discussion et de la responsabilité (Weber, 2013).

Il s'agira, nous l'espérons, à ce moment, moins de discuter des contraintes et des limites de l'inclusion et de la domination de certains groupes d'intérêt que de réellement rendre compte d'agir et de savoirs en actes démontrant des renormalisations collectives pour faire place réelle à l'altérité, pour faire sens, pour pleinement permettre l'émancipation et l'entière participation des premières personnes concernées. Du reste, nous formons le dessein de leur donner la parole dans le prochain ouvrage.

Gageons collectivement, au terme de cet ouvrage illustré des œuvres d'« une École montréalaise pour tous », que les répertoires d'action se réalisent, que les confusions terminologiques s'estompent, que la pleine parole des premières et premiers concernés soit entendue, que la relève académique reste soudée et convaincue du bien-fondé de la juste lutte contre les inégalités, le tout encouragé de la force collective et de l'élan que dix ans de réflexions, travaux, recherches, échanges, colloques et conférences sur l'intégration/inclusion ont amorcés !

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Bless, G., Benoit, V., & Sermier, R. (2014). Synthèse des résultats d'un projet de recherche sur l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle, 6-12, Revue du CSPS. Berne.
- CDIP (2007). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. [https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat\\_pedagogie-specialisee.pdf](https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat_pedagogie-specialisee.pdf)
- Gardou, C. (2012). *La Société inclusive, parlons-en !* Érès.
- Monney, C. (2017). Inclure dans une école sélective ? Les formateurs d'enseignants entre deux impatiences. In J. Beckers, J. Desjardins, P. Guibert & O. Maulini : *Comment changent les formations d'enseignants ?* (pp. 30-51) De Boeck.
- Monney, C. (2018). Formation des enseignants pour l'inclusion et orientations contradictoires en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 125-136.
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 22-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1267>
- Weber, M. (2013). *Le savant et le politique*. Presses électroniques de France.

Les illustrations ont été gracieusement mises à disposition par le programme Une école montréalaise pour tous (UEMPT), cogéré par le Ministère de l'éducation du Québec, les centres de services scolaires francophones et les commissions scolaires anglophones de l'île de Montréal. Elles présentent des productions artistiques réalisées par les élèves d'écoles primaires ciblées par le programme provenant des milieux les plus défavorisés de l'île.

« Les pratiques artistiques et culturelles d'Une école montréalaise pour tous ont pour visée l'accès à la culture et l'enrichissement culturel des enfants issus de milieux défavorisés montréalais. Elles contribuent également à l'élargissement de leur vision du monde et à l'expression de leur identité. L'exploration de différentes avenues de création, en partenariat avec le milieu culturel, offre différents contextes d'apprentissage qui valorisent le pouvoir d'agir, la prise de parole et la participation citoyenne des élèves. » <https://ecole-montrealaise.info/mediation-artistique-et-culturelle/>

De plus, ces pratiques favorisent le développement de liens de collaboration entre les personnels scolaires, les familles et la communauté.

## IMPRESSUM

© Éditions HEP-BEJUNE, Bienne, Suisse, 2024

**ISBN :** 978-2-940741-00-7

**DOI :** 10.37027/HEPBEJUNE/UVHD6844

**Conception et mise en page :** Maude Riat, atelierhans.ch

**Responsables d'édition :** Anaïs Girard et Tristan Donzé



François Gremion, Lise Gremion,  
Corinne Monney et Marie-Paule Matthey

# Inclusion scolaire et inégalités : perspectives plurielles et bilan sur les défis

Dix ans après, où en sommes-nous ?

Cet ouvrage collectif offre des points de repères pluriels à toutes les personnes engagées dans la construction d'un système éducatif plus juste et équitable.

En donnant la parole à différentes voix, il offre, par le croisement de leurs expertises (anthropologie, sociologie, ethnographie, sciences de l'éducation, enseignement spécialisé, etc.) et la multiplicité des lieux géographiques (Canada, Brésil, France, Suisse), un recueil de points de vue critiques sur ce que nous a appris cette dernière décennie.

Pour qui cherche un éclairage sur les défis persistants de l'éducation inclusive, ces perspectives diverses mettent en lumière les liens complexes entre inclusion et inégalités scolaires. Elles témoignent de la nécessité d'une quête incessante pour comprendre, analyser et agir.

