

*Perspectives,
tensions et outils de
travail pour une
école à visée
inclusive*

1

PHILIPPE MEIRIEU
UNIVERSITÉ DE LYON

Introduction

« Troubles, déficiences, mais aussi comportement inappropriés, difficultés à mobiliser les capacités d'apprentissage ou encore lacunes linguistiques découlant d'une trajectoire migratoire : les besoins des élèves pour réussir leur intégration scolaire sont très divers.

Reconnaissant cette hétérogénéité des situations sur le terrain scolaire, le DFJC vise à apporter une réponse globale, cohérente et décloisonnée aux besoins des élèves. ***Pour relever ce défi, il a été développé le Concept 360.*** Ce nouveau cadre cantonal respecte l'esprit de la Déclaration de Salamanque sur les pratiques, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (UNESCO 1994). Ce texte international emblématique affirme le droit à la scolarisation de tous les élèves, ***quelles que soient leurs caractéristiques particulières.*** »

Présentation du « Concept 360 »

Plan

3

I – Quelques repères pour approcher les enjeux de l'école à visée inclusive

II – Que faire des enfants « extraordinaires » ?

III – Les impasses de la « forme scolaire »

IV – Éléments de stratégie pour une école authentiquement inclusive

I – Quelques repères pour approcher les enjeux de l'école à visée inclusive

- ▶ **La vocation sociale de la « machine école »** : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. » Emile Durkheim, *Education et sociologie* (1902)

Toute école reste tributaire de cette **fonction** (qui implique une sélection, à un moment ou à un autre du cursus scolaire)... Même si nos sociétés démocratiques lui assignent la **mission** de faire accéder toutes et tous aux mêmes fondamentaux de la citoyenneté. L'école à visée inclusive – comme chacun de ses acteurs – n'échappe pas à cette **contradiction**.

- ▶ **Ainsi, dès le 19^{ème} siècle, dans le sillage de Comenius (1592-1670), apparaît le projet d'une « école pour tous »** : Ferdinand Buisson (1841-1932) et James Guillaume (1844-1916) posent les bases d'une « instruction primaire » pour tous les enfants, sans discrimination aucune : *« Il s'agit de donner à tous les enfants les connaissances nécessaires à leur participation à la vie de la Nation et des les amener à comprendre et pratiquer les vertus que requiert tout régime démocratique. »*
- ▶ **Mais ce projet, pour se réaliser, secrète immédiatement son contraire** : Alfred Binet (1857-1911) crée « l'échelle métrique de l'intelligence » pour distinguer les « anormaux d'asile » et les « anormaux d'école ». Pour ces derniers, on va créer les « classes d'adaptation »... qui vont perdurer dans tous le systèmes sous des formes diverses (« classes de développement », par exemple).

► D'où le projet ambitieux mais ambigu de « l'égalité des chances » :

- « l'égalité des chances » par la substitution du mérite à l'héritage.
- « l'égalité des chances » par la mise en place de structures d'accueil transitoires de remise à niveau.
- « l'égalité des chances » par l'organisation de soutiens et d'accompagnements ponctuels en faveur des « publics » les plus en difficulté.
- « l'égalité des chances » par la systématisation de la pédagogie différenciée.

... une égalité formelle qui fait l'impasse sur les conditions nécessaires pour accéder aux savoirs.

... une égalité qui tend toujours à transformer le provisoire en définitif.

... une égalité qui peine à tenir ses promesses.

... une égalité qui risque de s'enfermer dans la logique du « diagnostic a priori » et de laisser de côté les plus en difficulté.

Un projet qui émerge : passer de « l'égalité des chances » à « l'égalité du droit d'accès à l'éducation »... en donnant « plus et mieux à ceux et celles qui ont moins »... en s'attachant, au-delà des « enfants ordinaires » à accompagner les « enfants extraordinaires » dans « l'humaine condition ».

II – Que faire des « enfants extraordinaires » ?

- ▶ La naissance de l'éducation spécialisée et le postulat d'éducabilité : Jean-Gaspard Itard (1774-1838), Johan-Henirich Pestalozzi (1746-1827)
- ▶ Rousseau (1712-1778) et l'invention de la pédagogie moderne : « Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de tout faire en ne faisant rien ».
- ▶ Le « moment Makarenko » (1888-1939) et la rupture avec le modèle médical : « L'enfant est malade, soignez le milieu ! »
- ▶ Janusz Korczak (1878-1942) et la naissance de « l'institution ». Une institution incarne une **valeur**, est construite selon des **principes**, fonctionne selon des **règles**, dispose de **rituels** et est **révisable**...

L'éducabilité des « enfants extraordinaires » à la source de l'inventivité pédagogique : ils résistent au principe d'intelligibilité suffisante » et ouvrent la voie à l'exploration de méthodes nouvelles qui peuvent ensuite bénéficier à toutes et tous...

« C'est la marge qui tient la page. » Jean-Luc Godard

Quelques questions pour penser l'éducation des « enfants extraordinaires » aujourd'hui :

➤ Que partager avec eux ?

Les moyens de mener une « vie commune » dans une Cité commune et un monde commun...

➤ A quel niveau d'exigence ?

En se situant dans leur zone proximale de développement et sans jamais attribuer arbitrairement de limite à cette dernière...

➤ Sur quels principes pédagogiques ?

En conjuguant sans cesse le droit à la différence (différence exprimée et différence rencontrée) et le droit à la ressemblance...

III – Les impasses de la « forme scolaire »

- ▶ La « forme scolaire » ou « modèle simultané » (un groupe d'élèves du même âge et du même niveau qui font la même chose en même temps sous l'autorité du maître) s'impose en Europe et dans le monde à partir des années 1830, malgré les militants du « modèle mutuel » (Lancaster et Bell) ou de la gradation de Grégoire Girard (1765-1850).
- ▶ La « forme scolaire » impose **le regroupement homogène et permanent** comme mode d'organisation et de sélection « juste et efficace ».
- ▶ Même quand l'homogénéité est remise en cause, la « forme scolaire » impose l'idée de « **classe** » **permanente** comme seul mode d'enseignement.

La « classe permanente » peut être :

- ... homogène afin d'améliorer l'efficacité de l'enseignement en donnant à tous les élèves ayant les mêmes besoins un enseignement adapté.
- ... homogène afin de permettre de regrouper des enfants « à besoins éducatifs spécifiques » pour les confier à des spécialistes.
- ... hétérogène afin d'éviter les effets de ghettoïsation et de stimuler les interactions.
- ... hétérogène afin de favoriser la rencontre de l'altérité et la construction du commun.

Mais avec toujours le risque d'enfermement et d'assignation à résidence.

Mais avec toujours le risque de ne pas différencier suffisamment les interventions pédagogiques et de laisser se creuser les écarts.

D'où les oscillations permanentes entre les deux formules... et la nécessité de s'acheminer vers des structures plus souples combinant regroupements homogènes et hétérogènes.

➤ ***Mais il est bien possible qu'une école***, malgré tous ses efforts pour :

- différencier la pédagogie...
- articuler différents types de regroupements...
- accompagner les élèves les plus en difficulté de manière ciblée...
- organiser au mieux les transitions...

... ne parviennent pas à proposer une inclusion totale sans aucun « séparatisme », que ce soit en interne ou par externalisation.

➤ On se trouve ainsi devant ***« la somme et le reste »*** (Henri Lefévre).

➤ La question, alors est celle de ***« la frontière » entre les enfants pouvant être « inclus » et « les autres ».***

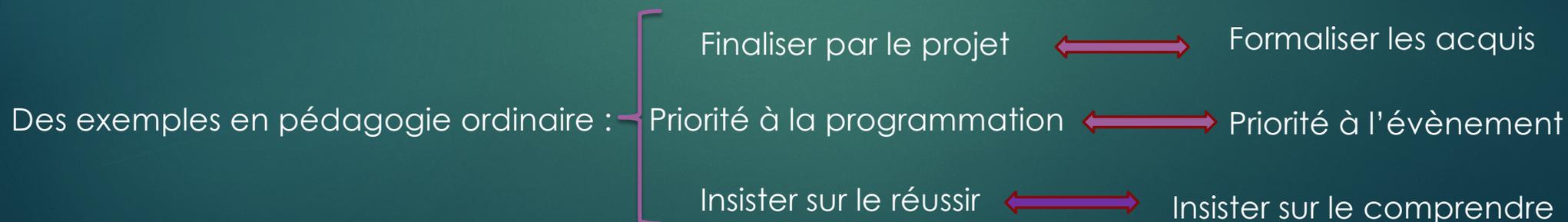
- ▶ Quand on travaille avec des enseignants sur cette « frontière », on s'aperçoit qu'elle est mobile et ne recouvre pas les désignations réglementaires.
- ▶ Les enseignants placent cette frontière plus ou moins près de l'inclusion ou du « séparatisme » en fonction de quatre types de critères :
 - ▶ la richesse de leur panoplie méthodologique,
 - ▶ leurs options idéologiques et la manière dont ils conçoivent le rapport « prédisposition / prédestination » (la question de l'inné et de l'acquis),
 - ▶ leur environnement institutionnel et les ressources sur lesquelles ils peuvent compter pour les aider,
 - ▶ leur histoire personnelle et familiale, l'histoire de leurs proches.

La question est donc moins de supprimer la frontière que d'interroger la place de cette frontière et de travailler sur les moyens à mettre en œuvre pour réduire « le reste » et le traiter dignement.

IV – Éléments de stratégie pour une école authentiquement inclusive

13

Assumer et réguler collectivement des tensions structurantes : le métier d'éducateur ne consiste pas à appliquer des protocoles, aussi « validés » soient-ils, mais à prendre conscience des tensions qui traversent sa mission et à « déplacer le curseur » afin d'instaurer au mieux une situation éducative...



1. Connaître et ignorer
2. Remédier et impliquer
3. Comprendre et responsabiliser
4. Mettre en place des activités communes et un accompagnement personnalisé
5. Articuler des groupes de travail homogènes et hétérogènes
6. Articuler prise en charge collective et suivi individuel
7. Diversifier les points de vue et interventions... mais unifier la prise en charge.

Conclusion

15

« L'enfer des vivants n'est pas chose à venir ; s'il y en a un, c'est celui qui est déjà là, l'enfer que nous habitons tous les jours, que nous formons d'être ensemble. Il y a deux façons de ne pas en souffrir : accepter l'enfer, en devenir une part au point de ne plus le voir. La seconde est risquée et elle demande une attention, un apprentissage continuel : chercher et savoir reconnaître qui et quoi, au milieu de l'enfer, n'est pas l'enfer, et le faire durer, lui faire de la place. »

Les villes invisibles

Italo Calvino

(1923-1985)