

AEDE-France, IUFM de Rennes, 3 octobre 2012

## Qu'est-ce qu'une éducation inclusive : Enjeux, dérives, obstacles

Danielle ZAY

Professeure d'Université honoraire (Charles de Gaulle Lille 3)

Membre de l'Association PRISME

(PRomotion des Initiatives Sociales en Milieux Educatifs)<sup>1</sup>

**Résumé :** Le concept d'éducation inclusive est lié à des visées trop exigeantes pour ne pas donner lieu à toutes sortes d'interprétations et d'applications qui en dénaturent le sens. En effet, si l'on se réfère aux milieux dont il est issu, ceux du handicap, il implique, non plus de partir des besoins d'enfants en manque, charitablement relégués dans des dispositifs qui les isolent des autres, mais du droit de tous à une éducation. Cela signifie que c'est le système éducatif qu'il faut transformer en priorité pour qu'il puisse accueillir le maximum d'enfants et les éduquer ensemble, en tant que futurs citoyens de la même société démocratique. Avec l'idée de droit et de justice sociale, on passe à l'analyse et à la recherche de solutions à tout problème de discrimination et d'inégalités dont l'école est porteuse en tant qu'école d'une société en mal de démocratie. L'éducation reprend son sens fort de politique de la cité, fondée sur les valeurs républicaines. Ce sont ces différents aspects de l'éducation inclusive que ce texte vise à présenter à partir du livre qui les a traités.<sup>2</sup>

**Mots clés :** droits de l'enfant, justice sociale, cultures, différences, discriminations, partenariat.

---

<sup>1</sup> Cette communication reprend l'essentiel de l'interview de Danielle Zay par Jean-Claude Guérin, Inspecteur général honoraire, à l'Université d'été de Prisme, Biennale de l'éducation et de la formation, CNAM (Conservatoire des Arts et Métiers), Paris, 3-6 juillet 2012. Cf. <http://www.prisme-asso.org>

La forme masculine des termes utilisés désigne tout aussi bien les hommes que les femmes. L'usage conventionnel d'une seule forme a été adopté dans le seul but d'alléger le texte et de faciliter ainsi sa lecture.

<sup>2</sup> Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive*. Une réponse à l'échec scolaire ? Préface de Gabriel Langouët. Coll. Éducation et Formation. Série Handicap et éducation. Paris : L'Harmattan, 280 p., 29 €

Cet ouvrage s'appuie sur les résultats d'un projet financé par un appel d'offres de la Commission européenne (Direction Générale Education et Culture). Le projet a réuni les équipes de chercheurs de 10 pays - Allemagne, Espagne, France, Hongrie, Italie, Pays-Bas, Pologne, Royaume-Uni (Angleterre et Ecosse), Slovaquie, Suède - au sein du consortium international DOCA, nom du Centre du Chef de projet néerlandais, dr. George Muskens.

En France, la recherche a été conduite au sein du CIREL, EA 4354 (Centre de Recherche en Education de Lille), dans les équipes de l'Université Charles de Gaulle Lille 3. D'autres chercheurs d'autres équipes y ont contribué. On en trouve la liste dans le rapport final sur la France : Zay, D. (2009). *Inclusion and Education in European countries. Final report: 4. France*. Lepelstraat : DOCA Bureaus, pp. 254-257.

Le projet français a été géré par l'association PRISME : <http://www.prisme-asso.org/>

Les résultats de la recherche ont fait l'objet de 13 rapports, 10 rapports nationaux et 3 comparatifs, accessibles en anglais sur le site du Chef de projet : <http://members.ziggo.nl/george.muskens/>

Cf. en particulier :

Muskens, G. (2009a). *Inclusion and Education in European Countries. Final Report: 2. Comparative Conclusions*. August. Lepelstraat: DOCA Bureaus .

Muskens, G. (2009b). *Inclusion and Education in European Countries. Final Report: 3. Discussion and Recommendations*. August. Lepelstraat: DOCA Bureaus.

J'aborderai 4 points :

- la définition de l'éducation inclusive à partir de l'origine du concept et de son évolution, au cours de laquelle se sont élaborées ses caractéristiques,
- comment elle oriente l'action vers un partage des valeurs et des échanges entre institutions et acteurs pour un partenariat éducatif cohérent,
- pourquoi cet enjeu démocratique rencontre des obstacles, et,
- en quoi, au-delà du scolaire, sa visée est de répondre à toute discrimination.

## 1- Comment définir l'éducation inclusive ?

### 1-1 – Un concept systémique né dans les milieux concernés par des enfants « différents »

Dans sa préface à mon dernier livre, Gabriel Langouët considère l'éducation inclusive comme un « concept intéressant », « s'il est repris et utilisé dans sa globalité et sa complexité, dans ses imbrications entre inclusion scolaire et sociale » (p. 7).<sup>3</sup>

Le premier sens de ces deux termes pris ensemble doit être compris d'abord dans l'origine du concept d'éducation inclusive. Ne pas oublier qu'il est né dans les milieux concernés par les enfants handicapés.

**Globalité** : tous les enfants, quels qu'ils soient, handicapés ou non, sont des **personnes à part entière**, dans les différents aspects de leur vie, à l'école et ailleurs, **avec des similitudes**, ne serait-ce que d'être à la fois des enfants et des élèves, **et des différences, qui en font des êtres complexes**.

Ces différences qualifiées de « besoins spécifiques », « besoins spéciaux », etc., font oublier parfois que ces enfants **ont non seulement des besoins, mais des droits**, en particulier, le droit à l'éducation comme tout enfant né dans une société démocratique.

Là, avec cette idée de droit, développée dans le mouvement des droits de l'homme ou de la justice sociale, avec Rawls<sup>4</sup>, puis dans la **convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant**<sup>5</sup>, on arrive à un deuxième sens d'éducation inclusive, qui revendique la justice et non pas la charité pour tous les enfants, quelles que soient leurs différences, biologique ou

---

<sup>3</sup> Cf. op. cit. note 2.

<sup>4</sup> Rawls, J. (2009). *Théorie de la justice*. Trad. Catherine Audard. Paris : Points, Essais (poche). 1<sup>ère</sup> éd. Oxford: 1972.

<sup>5</sup> ONU (1989). Convention relative aux droits de l'enfant ou *Convention internationale des droits de l'enfant* (CIDE). Genève : Nations Unies.

autres, et quelle que soit la façon dont on les qualifie, handicap socio-culturel, par exemple, tout autant qu'handicap mental.

Serge Ebersold a très bien explicité cette position en analysant en France, l'évolution de la loi de 1975 (dite « en faveur des personnes handicapées ») à celle du 11 février 2005 (« pour l'égalité des droits, des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ») :

« la question de la différenciation pédagogique n'est plus l'affaire d'élèves en difficulté, et (...) penser la scolarisation des enfants qui présentent une déficience, c'est penser ce dont a besoin tout élève, car ce dont a besoin un élève qui présente une déficience, n'importe quel élève peut en avoir besoin. **Plutôt que de se focaliser sur l'inaptitude, sur un taux d'incapacité**<sup>6</sup>, la loi opère au regard des lois précédentes un glissement essentiel **en posant la question de la diversité**, ce qui **conduit l'école à penser les besoins de tous les élèves. A ce titre-là, il n'est pas d'élèves à besoins spécifiques, il n'est que des élèves qui, tous, nécessitent la mise en œuvre de méthodes pédagogiques, de supports et de soutiens qui leur permettent de réussir, de se construire et de s'ancrer** ».<sup>7</sup>

Les termes globalité et complexité qualifient alors de manière très juste l'éducation inclusive, en tant qu'**une approche systémique**, c'est-à-dire, en bref, une conception qui ne pense pas chaque élément, matériel ou humain, isolément du tout dont il fait partie mais dans ses relations avec les autres composantes constituant le tout.

Par exemple, cela signifie qu'un enseignant ne considère pas seulement l'élève comme ayant une nature propre, mais aussi comme étant en relation avec d'autres élèves ayant d'autres caractéristiques personnelles, et tous à la fois à prendre en charge avec les moyens du bord, ceux offerts par la classe et l'établissement, qui lui-même comporte d'autres ressources humaines et matérielles, tels qu'un centre de documentation ou une bibliothèque et d'autres membres du personnel. Cet établissement scolaire est lui-même situé dans un environnement extérieur, constitué d'une part, par l'éducation nationale, textes officiels, élaborés et appliqués par d'autres membres de l'Education nationale, et, d'autre part, par un quartier dont est issue la population scolaire.

---

<sup>6</sup> La notion de « capabilité », développée par Amartya Sen (2010) dans son dernier livre, prend le contrepied de celle d'incapacité et ouvre ainsi tout un champ de possibles par rapport à « l'idée de justice » de Rawls. Cf. Zay (2012), op. cit. note 2, pp. 250-251, Participation et dialogue comme clés d'une éducation juste, p. 254, La justice sociale à l'école : donner accès au plaisir de connaître, in Conclusion. Vers une éducation inclusive ou vers plus d'inégalités ? (pp. 245-264).

<sup>7</sup> Ebersold, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*. Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés, n° 22 (pp. 37-39), p. 37.

Ebersold (2009) définit l'éducation inclusive comme une « conception systémique du monde social » **qui « déplace les grilles de lecture des inégalités » et réinventent celles « qui entourent la légitimité scolaire »** « en développant des programmes d'enseignement se préoccupant de la diversité des profils et des besoins ». <sup>8</sup>

Il rejoint la définition de l'éducation inclusive par l'UNESCO.

« L'inclusion ne concerne pas seulement les réformes de l'éducation spécialisée, mais la réforme à la fois du système d'éducation ordinaire et spécifique ». <sup>9</sup>

C'est : **« un processus qui s'adresse et répond à la diversité des besoins de tous les apprenants** en augmentant la participation à la connaissance des cultures et des communautés, et en réduisant l'exclusion au sein de l'éducation (...) L'inclusion consiste à fournir les réponses appropriées au spectre le plus large des besoins d'apprentissage dans des dispositifs éducatifs formels et informels. **Plutôt que d'être une solution marginale sur la manière dont quelques élèves peuvent être intégrés dans le système éducatif, l'éducation inclusive est une approche qui cherche comment transformer les systèmes d'éducation et autres environnements d'apprentissage afin de répondre à la diversité des apprenants.** Elle vise à mettre à l'aise à la fois les enseignants et les élèves dans leur diversité et à la voir comme un défi et un enrichissement de l'environnement d'apprentissage plutôt que comme un problème ». Les problèmes viennent du grand nombre de mesures requises pour que le processus réussisse. <sup>10</sup>

## **1-2 – Une voie d'émancipation collective et individuelle, fondée sur les valeurs républicaines et le principe d'éducabilité de chacun (le « tous capables »)**

Ces questions traversent tout mon cheminement. En effet, le principe d'éducabilité de chacun paraît être la question principale, parce que c'est une question de droit, de justice, le droit à l'éducation de tous. C'est donc une question centrale pour tous les citoyens d'une société démocratique dont l'école n'est qu'un des rouages.

---

<sup>8</sup> Ebersold, S. (2009). Autour du mot. « Inclusion ». *Recherche et formation* pour les professions de l'éducation, n° 61 (pp. 71-83), p. 73.

<sup>9</sup> UNESCO (2008). *L'inclusion : Donner à tous les jeunes les mêmes chances de réussir*. UNESCO, 48<sup>ème</sup> Conférence internationale pour l'éducation à Genève, du 25 au 28 novembre 2008, p. 8.

<sup>10</sup> UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All*. ED.2004/WS/39(Eng), pp. 13 & 15: <http://www.unesco.org>.  
Cf. en français : UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*. ED.2006/WS/45(Fre) : <http://www.unesco.org>

C'est ce droit à l'éducation de tous, issu des courants de pensée conjugués des droits de l'homme, puis de l'enfant, et de la justice sociale qui est à l'origine de l'éducation inclusive dans son acceptation présente. Que ce soit une question essentielle sinon la question principale apparaît dans les analyses de problèmes brûlants, tel que celui sur lequel j'ai été interrogée dans *Libération* sur la violence entre élèves.<sup>11</sup>

L'étude de cas de ma collègue, Cécile Carra (2012), montre, sur un échantillon représentatif d'écoles primaires du Nord que les établissements qui préviennent le mieux la violence sont ceux dont les élèves perçoivent un climat juste, assuré par la collaboration, non seulement entre les membres de l'établissement scolaire, mais avec les autres adultes auxquels les jeunes ont affaire.<sup>12</sup>

Dans le chapitre où j'ai comparé des recherches de différents pays, il apparaît que les adultes sont souvent peu conscients des types de violences entre élèves, qu'agresseurs et victimes ne sont pas des catégories d'élèves à traiter séparément, mais qu'un élève peut être alternativement l'un et l'autre et que les spectateurs passifs ne sont pas non plus un élément à négliger, car, en n'intervenant pas, ils acceptent, donc, ils encouragent la violence. C'est pourquoi les programmes de formation s'adressant à tous les élèves de l'établissement pour leur faire prendre conscience de leur part respective de responsabilité, et, qu'ils deviennent des médiateurs entre leurs pairs dès qu'un problème surgit, apportent des solutions non négligeables à la fois aux élèves et aux personnels de l'établissement, administratifs et enseignants, dont la charge est allégée d'autant.

Mais là non plus, il n'y a pas de panacée. De tels programmes ne fonctionnent pas dans des établissements dont le contexte est celui d'une compétition individuelle, car les élèves n'y font pas confiance à un condisciple.<sup>13</sup>

Les problèmes liés aux élèves issus de l'immigration relèvent des mêmes analyses, c'est pourquoi un des chapitres qui y est consacré s'intitule : L'éducation interculturelle : clé de l'éducation inclusive des minorités... **et de tous** ?<sup>14</sup>

En effet, **si l'on parle culture ou interculturel, de quelles cultures parle-t-on ?**

La définition de l'interculturalisme qui prévaut, tout en adoptant une position d'ouverture à l'Autre et cherchant des points communs entre les cultures, en privilégie un champ, celui des

---

<sup>11</sup> Questions à Danielle Zay. « Envisager les élèves comme des partenaires contre les violences », *Libération*, 26-6-2012, p. 10.

<sup>12</sup> Carra, C. (2012). Réponses à la violence : Disparité des pratiques professionnelles et effets différenciés. Le cas des écoles primaires en France, in Zay, 2012 (pp. 228-242), op. cit. note 2.

<sup>13</sup> Cf. Zay (2012), op. cit. note 2, La médiation entre pairs comme stratégie anti-violence (pp. 132-134), in chapitre 5 : L'éducation inclusive: une réponse à la violence ? (pp. 121-136).

cultures fondées sur l'ethnicité, au détriment d'un grand nombre : cultures urbaines, rurales, des jeunes, des homosexuels.<sup>15</sup>

Par ailleurs, la valorisation des cultures fondée sur l'ethnicité peut être considérée comme associée à des discours ethnocentristes, qui entremêlent un écheveau d'autres concepts incluant aussi bien un relativisme culturel que la glorification d'une culture au détriment d'une autre. L'ethnocentrisme consiste alors en ce que le groupe d'appartenance est vu comme le centre de toute chose et ce qui est autre est classé par rapport à lui. « (...) Sumner (1907) (...) estime qu'à travers l'histoire, presque toutes les cultures dans le passé se sont positionnées ainsi au centre du monde. Les Juifs divisaient l'humanité entre eux-mêmes, 'le peuple élu', et les Gentils, les Grecs et les Romains nommaient les étrangers 'barbares', les Arabes se considéraient comme la plus noble des nations et toutes les autres comme plus ou moins barbares. En 1896, un ministre chinois de l'éducation et ses conseillers éditèrent un manuel dans lequel ils déclaraient : 'Combien grand et glorieux est l'Empire de Chine, l'Empire du Milieu. C'est le plus grand et le plus riche du monde. Les plus grands hommes au monde sont tous venus de l'Empire du Milieu.' Dans les livres et les revues russes, français, allemands, américains, chacun parle de sa mission civilisatrice et se considère comme le 'leader' de la civilisation, le meilleur, le plus libre, le plus sage et tous les autres comme inférieurs ».<sup>16</sup>

Cette dénonciation d'une conception de l'interculturel centrée sur l'ethnicité rejoint celle du *culturalisme* par Martine Abdallah-Preteille en France : « Les approches culturelles inspirées d'un modèle culturaliste ne tiennent pas assez compte du fait que la complexité actuelle du tissu social s'explique par des processus de métissage, de bricolage et d'acculturation

<sup>14</sup> Zay (2012), op. cit. note 2, chapitre 4 (pp. 97-120).

<sup>15</sup> Besley, T. & Peters M. A. (Eds.) (2011). Interculturalism, Ethnocentrism and Dialogue. *Policy Futures in Education*, Volume 9 Number 1 (pp.1-12), p. 2 : [www.worldwords.co.uk/PFIE](http://www.worldwords.co.uk/PFIE)

Les articles de ce numéro sont également diffusés par la base de données américaine ERIC : <http://www.eric.ed.gov/>

Ils développent, à travers les recherches d'auteurs de divers pays et continents, les idées du texte publié par le Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité dignité »*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/>

Ils ont été repris et complétés par d'autres dans un livre coordonné par les mêmes universitaires américains : Besley, T. & Peters, M. A. (Eds.) (2012) (Eds.). *Interculturalism, Education & Dialogue*. New-York : Peter Lang Publishing.

<sup>16</sup> Sumner, W.G. (1907). *Folkways: a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Boston: Athenæum Press, p. 14.

cité par Besley, T. & Peters Michael A. (Eds.) (2011). Interculturalism, Ethnocentrism and Dialogue. *Policy Futures in Education*, Volume 9 Number 1 (pp.1-12), pp. 2-3.

réciroque ». <sup>17</sup> Elles restent accrochées au passé et ne peuvent plus rendre compte de la réalité présente dans des sociétés emportées dans le mouvement de la mondialisation.

Par exemple, quand on lui demande s'il se sent « plutôt libanais » ou « plutôt français », Amin Maalouf, né Libanais de religion melchite, prix Goncourt en 1993 pour *Le rocher de Tanios*, devenu depuis membre de l'Académie française, répond « L'un et l'autre ». « Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité. Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ? ». <sup>18</sup>

## **2- L'éducation inclusive en action : un partage des valeurs et des échanges entre institutions et acteurs pour un partenariat éducatif cohérent**

Par définition, en tant qu'approche systémique, orientée sur la prise en compte de la globalité et de la complexité, l'éducation inclusive incite les membres du système éducatif à travailler avec toutes les ressources éducatives, humaines et matérielles de leur milieu proche, classe et établissement, mais aussi de leur environnement, donc de partenaires extérieurs.

Nous retombons sur des problèmes que j'ai traités il y a longtemps, autour du partenariat, après la création des zones d'éducation prioritaires par le ministre Savary en 1981. Dans les années qui ont suivi, nous avons été plusieurs chercheurs à nous étonner de voir apparaître l'expression « partenaires habituels » de l'école dans une des circulaires les instaurant. <sup>19</sup> Tout un colloque avait été lancé à notre initiative à l'INRP, l'Institut National Pédagogique, autour de cette question. <sup>20</sup> Mais le guide que nous avons mis au point, avant le colloque, avec des enseignants et leurs partenaires pour faire partager à d'autres nos « Démarches et instruments pour travailler ensemble », ne semble malheureusement pas avoir perdu de son actualité après avoir fait l'objet de rééditions en France et à l'étranger <sup>21</sup>. En effet, on voit resurgir de manière récurrente depuis les mêmes questions et les mêmes pseudo-solutions

---

<sup>17</sup> Abdallah-Preteille, M. (2011). De l'interculturel à l'humanisme du divers. Entretien avec M. Abdallah-Preteille. *Education permanente*, n° 186 (pp. 17-20), p. 18.

<sup>18</sup> Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris : Grasset Poche, p. 9.

<sup>19</sup> Zay, D. (dir.) (1994). *La formation des enseignants au partenariat*. Une réponse à la demande sociale ? Paris : PUF, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

<sup>20</sup> Zay, D. & Gonin-Bolo, A. (éds.) (1995). *Établissements et partenariats*. Stratégies pour des projets communs. Actes du colloque, 14, 15, 16 janvier 1993. Paris : INRP.

<sup>21</sup> Zay, D. (dir.) (1999). *Enseignants et partenaires de l'école*. Démarches et instruments pour travailler ensemble. Préface d'André de Peretti. Paris-Bruxelles : De Boeck, Coll. Pédagogies en développement, 3<sup>ème</sup> éd., 1<sup>ère</sup> éd.: 1994.

Zay, D. (dir.) (1998). *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid : Editorial La Muralla.

Je n'aurai pas le temps de reprendre ici ces problèmes, mais, il me semble que les deux conditions mises en relief par l'UNESCO et d'autres organisations internationales, comme le Conseil de l'Europe, par rapport à l'éducation inclusive, jouent dans le même sens que ce que j'avais repéré à partir du partenariat plus ou moins imposé par des directives officielles :

rien ne nous prépare dans notre éducation à collaborer avec d'autres et la société dans laquelle nous vivons ne cesse de glorifier la compétition individuelle. Contrairement à ce que l'on a eu tendance à penser, dans un contexte politique, social et éducatif inchangé, le partenariat pose au départ plus de problèmes qu'il n'en résout.

En effet, tout changement dans les conceptions, les attitudes, les comportements exigent

- une formation, et, dans le cas d'un partenariat, une formation conjointe et non pas isolée dans chaque institution qui a sa culture propre,

- des ressources appropriées du milieu environnant.

Cela coûte un effort humain et matériel, ça a un prix, mais l'humain me paraît plus décisif que l'argent. La seule conclusion certaine tirée de l'enquête sur les dix pays européens dont est issu mon dernier livre est : ce qui fait qu'un établissement réussit mieux qu'un autre à développer les capacités des élèves pour les aider à surmonter leurs difficultés et à réussir, c'est l'investissement, l'engagement du personnel de l'établissement dans cette tâche.<sup>22</sup>

Les études de cas en France, comme dans d'autres pays européens, à l'instar de celles des précédentes recherches que j'ai menées, font apparaître que, si les acteurs sociaux concernés y croient, ils savent bricoler des solutions.<sup>23</sup> Encore faut-il toutefois se souvenir qu'aucun système social ne peut exiger de ses membres d'être des héros. La question des contenus à transmettre est intimement liée à la manière de les transmettre, les changements préconisés dans le cadre d'une éducation inclusive, s'ils sont toujours présentés comme exigeant des ressources matérielles adéquates, touchent profondément au mode d'être enseignant. C'est pourquoi ils sont lents et requièrent du temps, ce qui implique un contexte stable et favorisant une telle formation.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Cf. Zay (2012), op. cit. note 2, chapitre 7 : Résultats comparés des 10 pays européens du projet DOCA (pp. 167-188).

<sup>23</sup> Cf. Zay (2012), op. cit. note 2, chapitre 8 : Analyse des facteurs de succès d'une éducation inclusive à partir d'études de cas françaises (pp. 189-244). Ce chapitre présente 4 études de cas rédigées par les auteurs de recherches sur le terrain, outre celle de Cécile Carra, la quatrième, citée en note 12, celle de Maryan Lemoine, Michèle Guigüe et Bernadette Tillard, la première, la seconde par Yves Reuter et la troisième par Graciela Padoani David (cf. références bibliographiques).

<sup>24</sup> Cf. Zay (2012), op. cit. note 2, La formation des enseignants (FE) (pp. 138-142), in chapitre 6 : Où en est le système français d'inclusion scolaire? (pp. 137-166).

Un minimum de volonté politique est aussi nécessaire. On débouche sur d'autres questions qui dépassent celles relevant directement du système éducatif.

### **3- L'éducation inclusive : un enjeu démocratique, qui rencontre des obstacles**

Ce problème a été pointé par l'UNESCO, en même temps qu'elle préconisait une éducation inclusive :

« Le principal défi de l'intégration est que **la 'normalisation' n'a pas été accompagnée par des changements d'organisation du cursus scolaire, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Ce manque de changement organisationnel s'est avéré être l'un des principaux obstacles à la réalisation des politiques d'inclusion** ». <sup>25</sup>

Comme la langue d'Esopé, et comme le partenariat, l'invocation de l'éducation inclusive peut être la pire et la meilleure des choses. Les dérives viennent d'oublier qu'elle ne peut exister que dans une approche systémique. Elle ne relève plus de la visée qui la définit si l'on recrée, sous prétexte de différenciations, toutes sortes de catégories spécifiques d'élèves nécessitant des dispositifs spécifiques qui les isolent du groupe des pairs et des autres jeunes de leur classe d'âge. Les dispositifs assurant une différenciation pédagogique ne favorisent la réussite personnelle et scolaire, parallèlement à l'insertion sociale à l'école et à l'extérieur, que s'ils s'insèrent dans une alternance entre encadrement individuel et interrelations dans le groupe classe, et encore mieux si celui-ci est ouvert sur l'extérieur.

Dans certains textes, rapports et déclarations, des chercheurs ont repéré une conception de l'éducation inclusive entraînant un déplacement inquiétant du souci de traiter les inégalités scolaires liées aux inégalités sociales à celui d'imposer des transformations de l'école répondant à tous les besoins spéciaux individuels, ce qui entraîne une fragmentation des programmes. <sup>26</sup> Ils voient l'émergence de cette tendance dans des milieux qui visaient à lutter contre la ségrégation de nombreux enfants sur critères médicaux définissant un handicap et à lui substituer une analyse pédagogique <sup>27</sup>, ce qui a donné lieu à des codifications effectuées

---

<sup>25</sup> UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All*, p. 9. ED.2004/WS/39(Eng) : <http://www.unesco.org>

Cf. en français UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*. ED.2006/WS/45(Fre) : <http://www.unesco.org>

<sup>26</sup> Demeuse, M.; Frandji, D. ; Greger, D. & Rochex, J.-Y. (Eds.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Conceptions, mises en oeuvre, débats. Lyon : INRP.

Frandji, D. ; Pincemin, J.-M. ; Demeuse, M.; Greger, D. & Rochex, J.-Y. (Eds.) (2009). *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Rapport scientifique, vol. 2 : éléments d'une analyse transversale : formes de ciblage, action, évaluation. Lyon : INRP. [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)

<sup>27</sup> Warnock Committee. (1978). *Special Educational Needs : the Warnock Report*. London : D.E.S.

par des agences internationales, tel le CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) à l'OCDE.<sup>28</sup>

Nous ne nous sommes pas situés dans cette optique dans la recherche DOCA sur 10 pays européens dont est issu mon livre. Nos textes de référence peuvent donner lieu à des dérives comme toute théorie, mais, même si les rapports nationaux de la recherche expriment diverses positions, la tendance générale a été de se situer dans ce que Frandji qualifie de « version forte » de l'éducation inclusive, qui s'oppose à la société marchande et au transfert à l'école de « la logique de marché », par exemple, la mise en compétition des élèves ou des établissements. C'est pourquoi on peut la considérer comme apparentée à ce qui a été désigné comme « processus de démocratisation du système d'enseignement ».<sup>29</sup>

#### **4- Au-delà du scolaire, une réponse aux discriminations**

Dès la première ligne de mon livre, je pose les questions auxquelles il me semble que l'éducation conçue comme inclusive peut être une voie de réponse :

Le monde est-il en train de réaliser une « fin de l'histoire » avec l'effondrement de l'empire soviétique et du communisme et l'hégémonie du libéralisme économique à défaut de la démocratie libérale que prévoyait Fukuyama en 1992 ?<sup>30</sup> Doit-on pour autant tomber dans « le choc des civilisations » prédit par Huntington (2000) huit ans après, la rivalité entre superpuissances étant remplacée par l'affrontement entre sociétés se partageant le même marché, mais tendant chacune d'imposer des valeurs culturelles incompatibles ?<sup>31</sup>

Un trait commun de la mondialisation déclenche les manifestations de la société civile, c'est l'accroissement des inégalités de revenus à l'intérieur d'un même pays comme entre les pays : mobilisation des « indignés » en Espagne, en Grèce, en Angleterre ou ailleurs, assiégeant la « City » financière à New-York, et, diffusion parallèle hors frontières du pamphlet d'Hessel « Indignez-vous ».<sup>32</sup> L'imposition de sacrifices à une population, livrée au chômage et à la

<sup>28</sup> OCDE (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris : CERI-OCDE.

OCDE (2000). *Besoins éducatifs particuliers*. Statistiques et indicateurs. Paris : CERI- OCDE.

<sup>29</sup> p. 97, Frandji, D. (2009). « Groupes à risque », « besoins spécifiques » : la limite d'un marquage social au service d'une redéfinition scolaire, in D. Frandji, *et al.* (Eds.). *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Rapport scientifique, vol. 2 : éléments d'une analyse transversale : formes de ciblage, action, évaluation (pp. 81-103). Lyon : Lyon : INRP (Institut National de Recherche Pédagogique). [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)

<sup>30</sup> Fukuyama, F. (2009). *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Paris : Champs. Essais (Poche). 1<sup>ère</sup> éd. : 1992.

<sup>31</sup> Huntington (2000). *Le choc des civilisations*. Paris : Poches Odile Jacob. 1<sup>ère</sup> éd. : 1996.

<sup>32</sup> Hessel, S. (2010). *Indignez-vous* (Pour une insurrection pacifique). Montpellier : Indigène éditions.

pauvreté quand les profits de privilégiés semblent illimités, devient insupportable, quelles que soient les croyances religieuses ou culturelles.

Mais, le développement des échanges internationaux entraîne à la fois

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

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

Le Conseil de l'Europe a posé la question à ses 47 Etats membres : comment répondre à la diversité ? C'est un défi à l'application de leurs principes démocratiques et un test pour leur vision de la société future. Quels choix vont-ils faire ? « S'agit-il d'une société où les individus vivront dans des communautés séparées, caractérisée au mieux par la coexistence de majorités et de minorités aux droits et responsabilités différenciés, vaguement reliées entre elles par l'ignorance mutuelle et les stéréotypes ? Ou, au contraire, nous représentons-nous une société dynamique et ouverte, exempte de toute discrimination et profitable à tous, qui privilégiera l'intégration de tous les individus dans le plein respect de leurs droits fondamentaux ? ». <sup>33</sup>

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

« Maintenir et développer l'unité et la diversité des sociétés européennes », en particulier grâce à l'éducation, dit, dès le début, le rapport sur la formation initiale des enseignants à la diversité socioculturelle, publié par le Conseil de l'Europe. <sup>34</sup>

**Pour tout échange ou information supplémentaire**

**danielle.zay@numericable.fr**

---

<sup>33</sup> Conseil de l'Europe (2008), op. cit. note 15, p. 3.

<sup>34</sup> Arnesen *et al.* (2008). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle* - Rapport d'enquête (05/11/2008). Strasbourg : Les Editions du Conseil de l'Europe. <http://book.coe.int/>, p. 9.

## Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille, M. (2011). De l'interculturel à l'humanisme du divers. Entretien avec M. Abdallah-Preteuille. *Education permanente*, n° 186, pp. 17-20.
- Arnesen, A.-L. ; Birzea, C. ; Dumont, B. ; Essomba, M. A. ; Furch, E. & Vallianatos, A. (2008). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle - Rapport d'enquête (05/11/2008)*. Strasbourg : Les Editions du Conseil de l'Europe. <http://book.coe.int/>
- Besley, T. & Peters Michael A. (Eds.) (2011). Interculturalism, Ethnocentrism and Dialogue. *Policy Futures in Education*, Volume 9 Number 1, pp.1-12 : [www.wwords.co.uk/PFIE](http://www.wwords.co.uk/PFIE)
- Carra, C. (2012). Réponses à la violence : Disparité des pratiques professionnelles et effets différenciés. Le cas des écoles primaires en France (pp. 228-242), in Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive*. Une réponse à l'échec scolaire. Préface de Gabriel Langouët. Paris. L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité »*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/>
- Demeuse, M.; Frandji, D. ; Greger, D. & Rochex, J.-Y. (Eds.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Conceptions, mises en oeuvre, débats. Lyon : INRP.
- Ebersold, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*. Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés, n° 22, pp. 37-39.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot. « Inclusion ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 61, pp. 71-83.
- Frandji, D. (2009). « Groupes à risque », « besoins spécifiques » : la limite d'un marquage social au service d'une redéfinition scolaire, in D. Frandji, *et al.* (Eds.). *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Rapport scientifique, vol. 2 : éléments d'une analyse transversale : formes de ciblage, action, évaluation (pp. 81-103). Lyon : Lyon : INRP (Institut National de Recherche Pédagogique). [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)
- Frandji, D. ; Pincemin, J.-M. ; Demeuse, M.; Greger, D. & Rochex, J.-Y. (Eds.) (2009). *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Rapport scientifique, vol. 2 : éléments d'une analyse transversale : formes de ciblage, action, évaluation. Lyon : Lyon : INRP. [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)
- Fukuyama, F. (2009). *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Paris : Champs. Essais (Poche). 1<sup>ère</sup> éd. : 1992.
- Hessel, S. (2010). *Indignez-vous (Pour une insurrection pacifique)*. Montpellier : Indigène éditions.
- Huntington, S. (2000). *Le choc des civilisations*. Paris : Poches Odile Jacob. 1<sup>ère</sup> éd. : 1996.
- Langouët, G. (2012). Préface à Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive*. Une réponse à l'échec scolaire (pp. 7-8). Coll. Savoir et Formation, Série Handicap et éducation. Paris. L'Harmattan.
- Lemoine, M. ; Guigue, M. & Tillard, T. (2012). « Démission Impossible » : un dispositif conçu pour des élèves en difficulté qui vient soutenir l'action des professionnels (pp. 190-200), in Zay, D. *L'éducation inclusive*. Une réponse à l'échec scolaire. Préface de Gabriel Langouët. Paris. L'Harmattan.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris : Grasset Poche.
- Muskens, G. (2009a). *Inclusion and Education in European Countries. Final Report: 2. Comparative Conclusions*. August. Lepelstraat: DOCA Bureaus : <http://members.ziggo.nl/george.muskens/>
- Muskens, G. (2009b). *Inclusion and Education in European Countries. Final Report: 3. Discussion and Recommendations*. August. Lepelstraat: DOCA Bureaus : <http://members.ziggo.nl/george.muskens/>
- OCDE (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris : CERI-OCDE.
- OCDE (2000). *Besoins éducatifs particuliers*. Statistiques et indicateurs. Paris : CERI- OCDE.
- ONU (1989). Convention relative aux droits de l'enfant ou *Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)*. Genève : Nations Unies.
- Padoani David, G. (2012). La démocratisation de l'accès aux formations sélectives de l'enseignement supérieur : le projet soutien à l'excellence (PSE) (pp. 218-228), in Zay, D. *L'éducation inclusive*. Une réponse à l'échec scolaire. Préface de Gabriel Langouët. Paris. L'Harmattan.
- Rawls, J. (2009). *Théorie de la justice*. Trad. Catherine Audard. Paris : Points, Essais (poche). 1<sup>ère</sup> éd. Oxford: 1972.
- Reuter, Y. (2012). Lutter contre l'échec scolaire en réseau d'éducation prioritaire (pp. 201-218) in Zay, D. *L'éducation inclusive*. Une réponse à l'échec scolaire. Préface de Gabriel Langouët. Paris : L'Harmattan.
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice*. Traduit de l'anglais par P. Chemla, avec la collaboration d'E. Laurent. Paris : Flammarion. 1<sup>ère</sup> éd. Cambridge, Massachusetts : 2009.
- Sumner, W.G. (1907). *Folkways: a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Boston: Athenæum Press.

- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All* : <http://www.unesco.org>
- UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*: <http://www.unesco.org>
- UNESCO (2008). *L'inclusion : Donner à tous les jeunes les mêmes chances de réussir*. UNESCO, 48ème Conférence internationale pour l'éducation à Genève, du 25 au 28 novembre 2008.
- Warnock Committee. (1978). *Special Educational Needs : the Warnock Report*. London : D.E.S.
- Zay, D. (dir.) (1994). *La formation des enseignants au partenariat*. Une réponse à la demande sociale ? Coll. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : PUF.
- Zay, D. (dir.) (1998). *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid : Editorial La Muralla.
- Zay, D. (dir.) (1999). *Enseignants et partenaires de l'école*. Démarches et instruments pour travailler ensemble. Préface d'André de Peretti. Coll. Pédagogies en développement. Paris-Bruxelles : De Boeck, 3ème éd., 1ère éd.: 1994.
- Zay, D. (dir.) (1998). *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid : Editorial La Muralla.
- Zay, D. (2009). *Inclusion and Education in European countries. Final report: 4. France*. Lepelstraat : DOCA Bureaus: <http://members.ziggo.nl/george.muskens/>
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive*. Une réponse à l'échec scolaire. Préface de Gabriel Langouët. Coll. Savoir et Formation, Série Handicap et éducation. Paris. L'Harmattan.
- Zay, D. & Gonnin-Bolo, A. (éds.) (1995). *Établissements et partenariats*. Stratégies pour des projets communs . Actes du colloque, 14, 15, 16 janvier 1993. Paris : INRP.

## Liste des sigles

CERI : CEntre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (OCDE)

CIREL : Centre de Recherche en Education de Lille, regroupant les départements de sciences de l'éducation des universités de l'académie

CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers

INRP : Institut National de Recherche Pédagogique, remplacé par l'IFE : IFE : Institut Français de l'Education

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques ou OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development.

ONU : Organisation des Nations Unies ou UN : United Nations : Nations Unies

PRISME : PRomotion des Initiatives Sociales en Milieux Educatifs

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization : Organisation éducative, scientifique et culturelle des nations unies