

INCLUSION SOCIALE ET  
DIVERSITÉ DANS L'ÉDUCATION

DÉFIS DU MONDE ACTUEL



Sous la direction de:

Fernando J. Pires de Sousa

Éric Plaisance

Iêda M. Maia Pires



EDIÇÕES  
**AINPGP**

**Sous la direction de :**  
**Fernando J. Pires de Sousa**  
**Éric Plaisance**  
**Iêda M. Maia Pires**

# **INCLUSION SOCIALE ET DIVERSITÉ DANS L'ÉDUCATION DÉFIS DU MONDE ACTUEL**

Carlos Roberto Jamil Cury	Lucia de Anna
Celecina de Maria Veras Sales	Lise Gremion
Disneylândia Maria Ribeiro	Maria Eugenia Nabuco
Éric Plaisance	Michel Chauvière
Francisca Geny Lustosa	Nathalie Bélanger
Fernando José Pires de Sousa	Onélia M. M. Leite de Santana
Iêda Maria Maia Pires	Rinaldo Voltolini
Jean Robert Poulin	Rita Vieira de Figueiredo



## **CONSELHO EDITORIAL**

### **INSTITUIÇÃO**

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia - AINPGP

### **DIRETORIA**

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (Presidente)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Elzanir dos Santos (Vice-Presidente)  
Prof. Me. Willyan Ramon de Souza Pacheco (Secretário)  
Prof<sup>ª</sup>. Anna Catarine Amaral (Suplente de Secretário)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Francicleide Cesário de Oliveira (Tesoureira)  
Prof<sup>ª</sup>. Alzira Bruceleide Alves Dias (Suplente de Tesoureira)

### **CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)**

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)  
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)  
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cais de Souza (UFPA)  
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)  
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ciclene Alves da Silva (UERN)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)  
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)  
Prof. Dr. Ernando Arraias Junior (UFERSA)  
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Francicleide Batista de Almeida Vieira (UFRN)  
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)  
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERN)  
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Kássia Mota de Sousa (UFCG)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria da Paz Cavalcante (UERN)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Eliete de Queiroz (UERN)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)  
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)  
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)  
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)  
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)  
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFESM)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)  
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Racquel Valério Martins (ABS-USAL/Espanha)  
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)  
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

## INCLUSION SOCIALE ET DIVERSITE DANS L'EDUCATION : DEFIS DU MONDE ACTUEL

© 2023 *Copyright by* Fernando José Pires de Sousa, Éric Plaisance, Iêda Maria Maia Pires (Organizadores.)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que a AINPGP, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento às normas para publicação, determinadas pela CAPES.

A publicação deste livro, em formato de e-book, contou com o apoio do Edital AINPGP de Incentivo à Publicação de Sócios/as, lançado pela Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). O Edital tem como objetivo estimular a produção do saber, por meio da difusão e utilização de resultados de pesquisas realizadas no campo da Educação e de áreas afins, mediante negociações e intercâmbios com educadores/as, comunidades e instituições interessadas. Faz parte das ações voltadas ao incentivo da produção do conhecimento na graduação, planejadas pela AINPGP.

**Vérification orthographique** | Fernando José Pires de Sousa  
**Couverture** | Lucio Alex Jovino et Leonardo Maia Pires

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I37

Inclusion sociale et diversité dans l'éducation: défis du monde actuel [Recurso eletrônico] / Organização de Fernando J. Pires de Sousa, Éric Plaisance, Iêda M. Maia Pires. Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2023.

482p.

Vários autores

ISBN: 978-65-87527-20-8

DOI: <https://doi.org/10.57242/AeBook00001>

1. Educação. 2. Inclusão social. 3. Práticas pedagógicas. 4. Experiências internacionais. 5. Educação inclusiva. I. Sousa, Fernando J. Pires de. II. Plaisance, Éric. III. Pires, Iêda M. Maia.

CDD 371.9

Biblioteca: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

## SOMMAIRE

### **PRÉSENTATION.....8**

Fernando José Pires de Sousa  
Éric Plaisance  
Antônia Regina Pinho da Costa

### **PRÉFACE .....24**

Maria Teresa Eglér Mantoan

## **PARTIE 1**

### **INCLUSION SOCIALE ET ÉDUCATIVE ET FORMATION DES PROFESSEURS**

#### **LES CRISES ECONOMIQUES ET MÉSAVENTURES DE L'INCLUSION SOCIALE.....31**

Fernando José Pires de Sousa

#### **CE QUE LE TERME INCLUSION EXPRIME RÉELLEMENT ?.....90**

Michel Chauvière

#### **NOUS NE SOMMES PAS PRÉPARÉS POUR ÇA : DISCOURS DES PROFESSEURS FACE À L'INCLUSION ET À LA DIVERSITÉ.....116**

Éric Plaisance

#### **L'ÉDUCATION INCLUSIVE COMME DROIT NON NÉGOCIABLE DE TOUS ET DE TOUTES AU BRÉSIL Carlos Roberto Jamil Cury.....139**

**POUR UNE FORMATION SIGNIFICATIVE DES  
PROFESSEURS.....177**

Rinaldo Voltolini

**LES COMPÉTENCES INCLUSIVES DES  
PROFESSEURS : FORMATION ET STRATÉGIES  
DIDACTIQUES.....199**

Lucia de Anna

**LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS POUR  
L'ÉDUCATION INCLUSIVE.....228**

Jean Robert Poulin

**POLITIQUES D'INCLUSION ET D'ÉDUCATION AU  
MILIEU RURAL .....250**

Celecina de Maria Veras Sales

## **PARTIE 2**

**NOUVEAUX REGARDS SUR L'ÉCHEC  
SCOLAIRE ET PROPOSITIONS DE  
NOUVELLES PRATIQUES**

**PLUS D'ENFANCE AU CEARÁ : PROGRAMME  
D'INCLUSION AU BENEFICE DU DÉVELOPPEMENT  
DE L'ENFANT.....288**

Iêda Maria Maia Pires

Onélia Maria Moreira Leite de Santana

**LE CUMUL DE DÉSAVANTAGES ARBITRAIRES DANS  
LA CONSTRUCTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE.....318**

Lise Gremion

**LA CONSTRUCTION DE PRATIQUES  
INSTITUTIONNELLES.....356**

Maria Eugenia Nabuco

**LE PLAN D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ : UN  
DISPOSITIF AU SERVICE DE L'INCLUSION ?.....380**

Nathalie Bélanger

**L'ÉCOLE ET LE SERVICE ÉDUCATIF SPÉCIALISÉ  
DANS UNE RECHERCHE CONJOINTE DU  
CHANGEMENT FACE A LA DIFFÉRENCE.....399**

Rita Vieira de Figueiredo

**BARRIÈRES COMPORTEMENTALES ET PRATIQUES  
PÉDAGOGIQUES: INTERFACES AVEC LA  
FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR  
L'ÉDUCATION INCLUSIVE.....429**

Francisca Geny Lustosa

Disneylândia Maria Ribeiro

**PRÉSENTATION DES AUTEURS.....486**

## PRÉSENTATION<sup>1</sup>

Le monde a subi de profondes transformations qui résultent du processus d'aggravation des contradictions et des dilemmes qui caractérisent la dynamique d'accumulation du capital à l'échelle mondiale et sa dialectique inhérente dans le déni de la capacité d'action des États-Nations.

Les difficultés économiques révèlent le côté socialement pervers que l'avidité des profits et des revenus découlant d'un système financier dérégulé, donc pratiquement autonome et spéculatif. Elles atteignent de larges couches sociales, laissées à la dérive, sans emploi ou soumises à des conditions précaires liées principalement à l'exclusion sociale, ainsi qu'à la négligence vis-à-vis de la question des besoins spéciaux.

La question de l'inclusion et de la diversité en éducation nécessite donc un ensemble de stratégies individuelles, familiales, collectives et sociales de mobilisation, de transformation des politiques publiques, des conditions de travail

---

<sup>1</sup> Texte original en portugais. Traduction livre par Fernando J. Pires de Sousa et révision définitive par Eric Plaisance.



et de changements réels qui contribuent à la justice et à l'humanisation des interactions.

Dans le contexte actuel de mondialisation, il est indispensable d'utiliser des comparaisons internationales pour appréhender ces enjeux. En ce sens, un colloque international « Inclusion sociale et diversité dans l'éducation » s'est tenu à Fortaleza, les 1er et 2 février 2018, à la Colônia Ecológica SESC-Iparana. Il a été rendu possible grâce à un partenariat entre l'Université Fédérale du Ceará, avec l'intervention du Programme d'Extension de l'Observatoire des Politiques Publiques (OPP/UFC), et le SESC-Ceará (Protocole d'entente N. 001/2018).

Son objectif principal était d'établir un réseau institutionnel et académique pour promouvoir la discussion permanente et l'échange de connaissances entre étudiants, enseignants et professionnels, impliquant des institutions brésiliennes et internationales, élargissant ainsi les connaissances et valorisant les actions d'inclusion sociale et d'inclusion éducative, au profit du Ceará et de la société brésilienne, avec des propositions d'inclusion et de respect des droits.

Cet événement a visé à échanger des expériences entre différents contextes et de manière inter-institutionnelle et

interdisciplinaire. Cela contribue à l'appréhension des connaissances et à l'approfondissement théorique et empirique, visant à mieux comprendre la problématique de l'inclusion sociale et éducative et à se positionner face aux immenses défis pour la réalisation des transformations économiques et sociales, axées sur l'inclusion et le bien-être social.

Les conférenciers invités sont des chercheurs et des experts internationaux de renom, dédiés aux questions de diversité et d'inclusion scolaires. La mixité sociale des populations rejoint la problématique actuelle de la nécessité de développer des actions favorisant la construction du lien social.

L'objectif de l'inclusion est particulièrement abordé lorsqu'il s'agit d'actions concrètes en éducation et des responsabilités des travailleurs sociaux, des éducateurs et des enseignants. L'expression internationalement validée est « éducation inclusive ». Mais comment la comprendre de manière réaliste ? Au regard de la diversité des publics scolaires accueillis et des phénomènes d'inégalités sociales et culturelles, il faut passer des objectifs généraux aux actions quotidiennes menées par les professionnels : quelles sont les fonctions, quelles sont les pratiques à promouvoir et, dans ces conditions, quelle serait la formation professionnelle à mettre en place ?

Sur ces questions vastes et difficiles, les débats et les comparaisons internationales sont indispensables pour éviter des réponses toutes faites et idéales. Les conférenciers ont une vaste expérience dans ces domaines et ils ont une riche habitude de travailler ensemble. Ils forment un réseau de chercheurs qui sont communément invités dans différents pays pour contribuer à l'avancement des réflexions en cours, et développer de nouvelles pratiques, notamment pour les enfants et les jeunes issus de classes sociales dites « défavorisées ».

Les textes du livre résultent des thèmes présentés par les intervenants du colloque susmentionné et de la contribution de trois autres auteurs invités pour aborder des aspects importants non traités lors de l'événement. Il convient de noter que la pandémie a obligé au report de cette publication d'environ deux ans, pour des raisons évidentes, comprenant des difficultés institutionnelles et personnelles. Avec cette orientation thématique fondamentale et le principe directeur qui consiste à combiner des éléments théoriques et pratiques, le livre comporte deux parties. La première traite de l'inclusion sociale et éducative, ainsi que de la formation des enseignants. La seconde renvoie aux nouvelles perspectives sur l'échec scolaire et aux propositions de nouvelles pratiques.

Pour commencer la première partie, quatre textes proposent des analyses théoriques et conceptuelles sur l'économie, l'éducation, l'inclusion et la diversité dans le contexte de la contemporanéité, inhérente aux différents pays.

**Fernando Pires** part de la question des crises économiques intrinsèques au mode de production capitaliste pour en analyser les conséquences sur l'inclusion sociale. La réalité actuelle, d'une part, génère du chômage et de l'exclusion sociale et, d'autre part, nécessite des mesures profondes et urgentes pour protéger le système à partir d'une action forte de l'État qui cherche des solutions aux crises et le retour au développement avec la réduction des inégalités sociales. Les phases de crise sont profondément destructrices socialement et les politiques économiques et sociales adoptées par les États-Nations pour y faire face ont affecté négativement les droits du travail et les droits sociaux et démantelé les systèmes nationaux de protection sociale, contribuant ainsi bien plus à l'augmentation de l'exclusion et des inégalités qu'à l'inclusion sociale. Le cas brésilien est emblématique de cette situation. De plus, le monde du travail et donc de l'inclusion est menacé par l'avancée de la science, notamment dans les domaines de l'informatique, de la

robotisation et de l'économie dite des plateformes numériques, générant chômage de masse et précarité des travaux.

**Michel Chauvière** pose des questions apparemment simples : qu'exprime réellement le terme d'inclusion ? Comment parler d'inclusion ? D'où vient ce nom ? Il développe ses questions en plusieurs points : situer et caractériser l'inclusion, par exemple, l'inclusion comme « référentiel d'action publique »; poser l'inclusion en tant que question politique et juridique, enfin comme un enjeu institutionnel et professionnel à la fois. Il considère la situation des personnes dites « handicapées » en France (on peut dire aussi « en situation de handicap ») et clarifie la notion d'institution, au regard des débats en Europe sur la « désinstitutionnalisation ». Cependant, évoquer l'inclusion oblige à repenser les risques éthiques globaux et à exiger la coopération des services contre le mode de gestion actuel, dominant, segmenté, formel et quantitatif.

**Éric Plaisance** reprend le discours des enseignants face à la diversité et à l'inclusion : "on n'y est pas préparé." À cette fin, il présente les deux concepts centraux – diversité et inclusion – de manière critique et, par la suite, examine l'évolution de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux. Les lignes directrices actuelles, exprimées en termes d'éducation inclusive,

ont remplacé les anciennes politiques d'éducation spéciale. Aujourd'hui, les enseignants du monde entier disent qu'ils ne sont pas prêts à assumer une telle évolution. Il faut donc définir un nouveau modèle d'enseignant non seulement « réflexif », en tant que penseur critique, mais aussi « inclusif », qui valorise la diversité des élèves. De telles transformations ne peuvent être réalisées qu'à travers le développement des collaborations interprofessionnelles et le partage des compétences. L'inclusion scolaire des enfants a aussi besoin de « l'inclusion » coopérative des adultes !

**Roberto Cury** souligne que le droit à l'éducation a été affirmé dans la plupart des constitutions et des lois des différentes nations et a fait l'objet de traités internationaux. Cet enregistrement légal est une forme de protection des droits de citoyenneté et des droits de l'homme. Cependant, parvenir à la proclamation de ce droit est une longue histoire d'avancées, de reculs et de risques. Et au Brésil, cela n'a pas été différent. De l'exclusion à l'inclusion, de nombreuses luttes ont eu lieu pour que l'accès à l'éducation scolaire devienne le plus large possible. Et ce processus incluait aussi des personnes sans handicap qui, avec d'autres groupes discriminés, cherchaient dans la législation un outil pour surmonter les obstacles. Ce texte cherche, dans la

législation brésilienne, les avancées et les reculs jusqu'à l'inscription de l'éducation scolaire comme droit pour tous, sans aucune discrimination. Le grand défi réside dans la capacité politique de l'État à mettre en œuvre ce droit.

Viennent ensuite trois textes de réflexion sur la formation des enseignants.

Pour **Rinaldo Voltolini**, que signifierait une nouvelle formation des enseignants pour l'éducation inclusive, qui soit une nouvelle formation significative ? Un changement de paradigme impliquerait que tout ce qui existe au sein de l'institution scolaire soit, d'une certaine manière, transformé – et pas seulement dans des secteurs spécifiques. Il y a un défaut dans la formation actuellement dominante des enseignants : elle est centrée sur « l'adéquationnisme » scientifique et technique de la relation pédagogique, dans laquelle il s'agit de la construction d'un modèle d'action-type pour un enfant-type. Une autre direction consiste à réfléchir aux principes de formation des enseignants qui soit cohérent avec l'idée du lien social, principe central de la définition de l'inclusion : introduire cette notion de lien social implique de proposer des espaces d'écoute de l'enseignant.

**Lucia de Anna**, quant à elle, traite de la question des compétences inclusives des enseignants pour la réalisation d'une

école inclusive. Elle prête attention à la situation en Italie, où de nombreuses lois expliquent les compétences et fournissent des conseils sur la façon de les mettre en pratique. Cependant, l'école présente encore, au quotidien, des difficultés à créer des contextes pleinement inclusifs et accessibles à tous. En ce sens, la rédaction d'un Plan National et Local d'Inclusion a encouragé l'école, ses enseignants, les directeurs et les parents, à réaliser des projets de plus en plus inclusifs et, surtout, qui répondent aux différents besoins éducatifs. L'expérience développée dans différentes formations en Italie a permis de mettre en évidence des enjeux très significatifs, et des critères de « bonnes pratiques », avec des comparaisons internationales.

De leur côté, **Jean Poulin** se consacre à la formation initiale des enseignants en éducation inclusive. Il se base sur l'analyse de nombreuses études scientifiques sur le sujet. Les résultats révèlent que cette formation prend des formes différentes et peut varier considérablement d'un type de formation à l'autre. Ces différences se situent en termes de contenu, d'orientation générale ou encore en termes de modalité de gestion de cette formation. De manière générale, la formation semble exercer, du moins à court terme, une influence positive sur les opinions et les attitudes des futurs enseignants à l'égard



du processus d'inclusion de leurs élèves. Cependant, cette même littérature fournit peu d'indicateurs quant aux modalités de formation les plus susceptibles de favoriser une intervention efficace dans le contexte d'une classe inclusive.

Clôturent cette première partie du livre, **Celecina Sales** présente le projet d'éducation en milieu rural comme une politique d'inclusion, qui se concentre sur la lutte pour réduire les inégalités en matière d'accès à une éducation de qualité. C'est une politique publique qui, en 23 ans, a accumulé des expériences ; a réuni les instruments juridiques qui ont permis sa légitimité ; a mis à l'ordre du jour les personnes en tant que sujets en milieu rural, et avec la création du programme de grande portée le Programme National d'Éducation dans la Réforme Agraire (PRONERA). Dans les recherches présentées, les écoles en milieu rural sont situées dans le cadre d'une politique publique spécifique pour les jeunes de l'agriculture familiale et paysanne. Les dix écoles construites au Ceará ont intégré l'éducation rurale dans leurs projets pédagogiques, construits collectivement, et montrent que l'éducation est liée au projet du milieu rural qui comprend une vision du développement de l'agriculture paysanne.

La deuxième partie de l'ouvrage porte principalement sur des propositions de nouvelles pratiques d'inclusion en éducation.

Dans un premier texte, **Iêda M. Pires** et **Onélia Santana** évoquent l'expérience d'un programme intersectoriel pour la petite enfance, coordonné par le gouvernement de l'État du Ceará, caractérisé par sa diversité géographique et culturelle, dans le nord-est du Brésil. Les bébés et les enfants desservis par le programme susmentionné vivent en dessous du seuil de pauvreté. Tous les investissements financiers et humains engagés dans le programme contribuent à briser le cycle de la pauvreté, en faisant un saut qualitatif vers la réalisation des droits inaliénables de la petite enfance. De nombreuses actions intersectorielles, tant dans le domaine de la santé, de l'éducation, de l'action sociale, que dans les domaines juridique, culturel, alimentaire et autres, favorisent la pleine citoyenneté des bébés et des enfants et soutiennent les familles. Par conséquent, le pacte de coopération avec les municipalités bénéficiaires de ce programme, appelé « Mais Infância Ceará », a permis de donner une qualification tous les professionnels impliqués, qui reçoivent une formation continue « en cours de service », suivie et contrôlée. Cela a sans aucun doute contribué à l'amélioration d'indicateurs, notamment ceux liés à la survie, aux soins et à la

protection infantile. Des actions ludiques, continues et permanentes sont utilisées, liées aux jeux et aux interactions avec la famille, en particulier dans l'espace rural.

Pour comprendre le contexte général des innovations dans les pratiques, le texte de **Lise Gremion** considère l'échec scolaire comme accumulation d'inégalités arbitraires. Elle s'intéresse à la reproduction des inégalités au sein même de l'école. Les enfants issus de familles en situation socio-économique défavorisée sont surreprésentés dans les classes d'enseignement spécialisé avec faibles exigences scolaires, mais aussi parmi ceux qui abandonnent l'école, et parmi les travailleurs les moins qualifiés ou parmi les chômeurs. Sans nier les difficultés d'apprentissage que peuvent rencontrer les élèves, l'étude ethnographique, sur laquelle s'appuient les éléments présentés, soutient que l'origine des inégalités d'accès à la réussite scolaire se situe au-delà des difficultés ou des carences imputées aux élèves ou au milieu où ils se trouvent. C'est pour cette raison que le texte questionne la relation particulière que le système scolaire entretient avec les élèves en situation de vulnérabilité.

À son tour, **Maria Eugenia Nabuco** s'intéresse à la construction des pratiques institutionnelles, et présente une expérience dans un Centre de consultation psychologique pour

enfants et adolescents en France. L'objectif est de montrer la construction d'une pratique singulière visant à fournir les éléments d'un débat sur la construction de pratiques institutionnelles inclusives à l'école : comment inventer avec l'enfant une solution assez difficiles ? Dans ce travail, l'intention était de construire avec des enfants une expérience collective inhabituelle, en utilisant la peinture, la photographie, la construction de vidéos et la correspondance écrite avec des enfants d'autres pays. Tout était centré autour de la création, de la nouveauté, de l'insolite, gardant toujours en tension la question du lien social.

**Nathalie Bélanger** présente le plan éducatif individualisé (PEI) qui est de plus en plus utilisé dans plusieurs pays. Le PEI est un dispositif qui vise à prendre en compte les spécificités individuelles au sein de l'école ou de la classe, en proposant des mesures d'adaptation ou de suivi. Hérité de l'approche behavioriste et du mouvement vers l'intégration scolaire, le PEI peut-il aujourd'hui servir la mission inclusive que se sont donné les systèmes scolaires depuis les années 1990 ? Le dispositif PEI montre ses limites du fait qu'il semble soit ligner ou souligner de nouveau la différence chez l'individu, chez l'élève, alors qu'une

approche inclusive nécessite une approche résolument groupale et une transformation de l'école.

Le texte de **Rita Vieira** analyse le Service d'Accueil Éducatif Spécialisé brésilien (AEE), défini comme un service d'éducation spéciale qui identifie, élabore et organise des ressources pédagogiques et d'accessibilité, qui éliminent les obstacles à la participation des élèves, compte tenu de la spécificités des besoins. Le texte analyse les fonctions de l'enseignant de l'AEE en établissant des différences entre les actions de l'éducation spéciale et celles de l'éducation inclusive. L'Université Fédérale du Ceará (UFC) s'est fortement impliquée dans la formation des enseignants de l'AEE, en formant plus de six mille d'entre eux dans tout le Brésil. Le texte présente et discute les principaux résultats d'une enquête, au moyen d'un questionnaire, appliqué aux professeurs formés par l'UFC. En conclusion, les expériences rapportées et les dispositions légales indiquent que, dans le contexte brésilien, la formation des enseignants pour l'éducation inclusive repose sur une pédagogie qui répond aux différences de tous les élèves.

Cette deuxième partie du livre se termine par un texte de **Geny Lustosa** et **Disneylândia Ribeiro**, qui vise à réfléchir sur les barrières comportementales qui empêchent l'école

d'accueillir tous les élèves et entravent l'inclusion de ceux qui présentent un handicap dans l'espace de la salle de classe commune. À cette fin, les auteurs fournissent quelques éléments stimulants pour cette réflexion, comme la notion de barrières auxquelles sont confrontés les élèves handicapés, les élèves avec troubles du spectre autistique (TSA) et les élèves avec hautes capacités dans le système éducatif : quelles perspectives sur les variables comportementales des enseignants pour répondre aux finalités d'un travail pédagogique avec des élèves en situation de handicap. Cette approche rassemble les discussions sur les barrières comportementales et sur la notion de « capacitisme » en tant que composantes importantes dans la formation des enseignants inclusifs. Pour cette réflexion, des rapports de recherche sont analysés, certains datant du début des années 2000, jusqu'à des recherches plus récentes des années 2018-2020. Les auteurs mettent en garde contre les faibles attentes des enseignants par rapport aux apprentissages et aux performances scolaires des élèves, fondées sur une présomption d'infériorité. Parmi les réflexions émerge également la critique des initiatives pour la formation des enseignants qui sont très focalisées sur les discussions liées au handicap lui-même et à la différence, ne faisant que réifier des « modèles idéaux » de sujets, de modes et

de niveaux d'apprentissage, sans rompre avec les appréhensions de déficits ou d'incapacités. Il est pourtant nécessaire de faire de la salle de classe un « environnement favorable aux sujets », qui soit exempt de préjugés et de discriminations.

Enfin, nous tenons à remercier les collègues professeurs et les chercheurs qui ont rendu possible ce livre, ce qui contribue de manière significative à la coopération internationale sur les questions d'inclusion sociale, en particulier dans le domaine de l'éducation.

**Fernando Pires, Éric Plaisance, Regina Pinho**

## PREFACE<sup>1</sup>

Le chemin que nous avons suivi mène à la déconstruction et à la recréation des savoirs et des pratiques éducatives inclusives est étroit. Il implique essentiellement l'adoption de nouveaux paramètres et référentiels et un revirement dans l'organisation des systèmes d'enseignement et de formation des enseignants pour surmonter leurs défis.

L'argument que nous adoptons ici pour légitimer l'inclusion scolaire est la différence en *soi*, traitée par Gilles Deleuze dans sa production philosophique ample et complexe. La différence, question fondamentale de l'inclusion, n'est ni empirique, ni numérique, elle n'a rien à voir avec le divers. La différence est en elle-même. Elle interroge la manière routinière d'enseigner et d'apprendre à l'école, qui compare les élèves entre eux, en faisant des analogies et des oppositions, en s'inspirant d'une logique d'identités opérée à partir d'attributs extrinsèques et mesurables.

---

<sup>1</sup> Texte original en portugais. Traduction livre par Fernando J. Pires de Sousa et révision définitive par Éric Plaisance.



La différence en soi nie tout rapport entre modèle/copie, original/reproduction, ainsi que les oppositions binaires qui divisent les hommes et le monde en deux – le bien et le mal, le noir et le blanc, le vrai et le faux, l'école ordinaire et l'école spéciale, et ainsi de suite. Les classifications binaires attribuent une valeur à chaque groupe en fonction de ses mécanismes de représentation, conduisant à des jugements de valeur et les ordonnant, selon des critères arbitraires. Mais nous savons qu'en fait, rien n'est ceci *ou* cela, mais ceci *et* cela !

Les vérités absolues sur l'enseignement et l'apprentissage doivent être désappries, afin que des chemins inclusifs puissent être trouvés par lesquels la différence soit comprise en elle-même. La différence se différencie et se multiplie sans limite, comme disait Deleuze, et fait de nous des êtres uniques. En fonction de tout cela, comment choisir un élève idéal, figé dans un modèle donné ? Cet élève est une idéalisation, résultat du langage, du pouvoir de ceux qui le définissent et de l'ordre des interprétations typiques de la Modernité.

L'inclusion, par la différence en soi, fait de nous et de l'école une scène d'expérimentations. Une école pour tous, conçue comme une scène de nouveaux possibles, reconfigure le sens de

l'enseignement et de l'apprentissage et nous fait redécouvrir, recréer l'éducation.

Armés des arguments de l'unicité des élèves et du droit de chacun à fréquenter des écoles, qui les reçoivent sans comparaisons, ni différences fondées sur le sexe, la race, la religion ou toute autre forme de discrimination, nous arrivons à ce que l'inclusion a comme objectif : l'accueil inconditionnel.

La Constitution de 1988 stipule le droit de tous les Brésiliens à l'éducation et notre loi de 1996 sur les lignes directrices et les bases de l'éducation garantit le caractère obligatoire de l'enseignement de base dans les écoles ordinaires. L'inclusion n'est donc pas nouvelle dans notre pays. Même soutenus par des cadres juridiques qui prônent l'inclusion, nous avons encore beaucoup à faire pour faire respecter ce droit dans nos systèmes éducatifs.

La déconstruction et la recréation des processus éducatifs actuels dans nos classes et dans la formation des enseignants suivent des voies qui s'éloignent de celles préconisées par l'inclusion. Il est encore courant que certains élèves soient classés au moyen de rapports, d'expertises médicales, psycho sociales et autres, qui les identifient comme « les » différents, les « élèves de l'inclusion ».

Le déséquilibre introduit par le coin de différence en soi remet en question la validité et la pertinence des connaissances et des pratiques sur lesquelles l'éducation spéciale s'est appuyée depuis des siècles dans ce pays et continue d'influencer la manière dont les élèves de l'éducation spéciale sont insérés dans les écoles ordinaires.

La Politique Nationale d'Education Spéciale, dans la Perspective Inclusive (PNEEPEI, 2008) s'oppose à l'idée d'une Education Spéciale remplaçant l'éducation ordinaire par des écoles et des classes spéciales. L'élève de ce type d'enseignement a commencé à être accepté à l'école ordinaire, en ayant droit à une place, mais continue d'occuper une place à part dans les salles de classe. Une forte séparation entre les “nous”, qui ont toujours été à l'école, et ceux, qui arrivent, se manifeste dans les discours, les attitudes et les activités scolaires. Nous vivons encore l'éloignement de l'autre.

La méconnaissance de la signification de la différence en soi est un obstacle pour que l'école soit guidée par le PNEEPEI. La différence en soi, base de cette Politique, nous mobilise, nous confronte à l'altérité, en offrant le moment idéal pour apprendre le nouveau, poussé par l'incertitude, le doute, par la confrontation à l'inconnu.

Et que pourrais-je ajouter d'autre aux lecteurs, face à tant de contributions faites par des spécialistes de l'inclusion, qui sont réunis dans ce livre ? J'ajouterais aussi ce que Maria Zambrano, philosophe catalane, pense de l'enfance : le temps « qui va de l'impossible au réel ». Selon elle, l'impossible est tout ce qui échappe au possible ou ce qui est déterminé par ce que nous savons et pouvons. La vérité n'est pas subordonnée aux concepts, idées, connaissances existantes. Elle peut être comprise comme le démasquage d'une erreur, d'un mensonge, ou comme une manière de retrouver ce qui a été un jour oublié ou refoulé.

Dans ce chemin de l'impossible au réel se trouvent ceux qui cheminent pour atteindre l'école inclusive. Dépourvus de certitudes qui nous font prévoir, calculer la durée du voyage, notre Pôle Nord est le vrai sens de l'éducation et de notre rôle d'éducateurs, celui de récupérer ce qui a été oublié et refoulé par le mépris de l'autre et par le pouvoir de l'exclusion dans les écoles.

Je conclus par mes remerciements au groupe qui a organisé cette publication et pour l'opportunité qui m'a été offerte d'exposer, dans cette préface, ce que j'aurais dit lors de l'événement qui a servi de source d'inspiration. J'ai l'impression de faire partie du moment où s'est arrivé.

Mon souhait est que les idées que j'ai partagées ici puissent au moins vous intriguer. Il est toujours bon de revenir à ce que l'on croit prétentieusement comprendre.

**Maria Teresa Eglér Mantoan**

# **PARTIE 1**

## **INCLUSION SOCIALE ET ÉDUCATIVE ET FORMATION DES PROFESSEURS**

### **LES CRISES ECONOMIQUES ET LES MÉSAVENTURES À L'INCLUSION SOCIALE<sup>1</sup>**

**Fernando José Pires de Sousa**

#### **Introduction**

Les crises économiques sont inhérentes au mode de production capitaliste. À partir de cette prémisse, l'analyse entreprise ici repose sur l'hypothèse que l'inclusion sociale doit

---

<sup>1</sup> Texte original en portugais. Traduction livre par Fernando J. Pires de Sousa et révision définitive par Éric Plaisance.

être perçue comme le résultat du processus dialectique d'accumulation du capital concernant le rapport de forces qui, d'une part, génère le chômage et l'exclusion sociale et, d'autre part, nécessite des mesures profondes et urgentes pour sauvegarder le système. Ceci demande, une présence importante de l'État visant à régler les crises et à permettre la croissance économique.

Ainsi, cet article cherche à montrer que les phases de crise sont socialement destructrices, puisque les politiques économiques et sociales adoptées par les États-nations pour y faire face ont affecté négativement les droits du travail et les droits sociaux. En fait, elles ont démantelé les systèmes nationaux de protection sociale, contribuant ainsi beaucoup plus à l'augmentation de l'exclusion et des inégalités qu'à l'inclusion sociale. Dans l'ensemble, ces politiques touchent l'emploi, les salaires et les revenus, la santé, les programmes de transfert de revenu, les avantages sociaux en général, l'éducation, la sécurité, le logement, l'environnement, les communautés autochtones, les quilombolas, les riverains des cours d'eau etc.

En particulier, nous analyserons, de manière emblématique, le cas brésilien, sans oublier de le contextualiser dans le monde et dans les scénarios latino-américains.

## 1. **Dynamique du capitalisme et crises économiques**

Le régime de production capitaliste a été étudié de manière dense en ce qui concerne ses caractéristiques, ses présupposés, son métabolisme et ses résultats économiques et sociaux, en particulier en ce qui concerne la pauvreté, l'exclusion et l'inclusion. Basée sur la propriété privée des moyens de production, des marchandises et du travail salarié, son existence est principalement conditionnée par le profit, c'est-à-dire par l'appropriation par les capitalistes d'une proportion de la richesse générée par les travailleurs. D'où le caractère cyclique de sa dynamique dictée par des phases d'expansion et de récession, lorsque dans ces phases le profit et la reproduction et l'accumulation du capital sont menacés. Par conséquent, la relation capital-travail, le pouvoir et les formes de régulation de l'État sont cruciaux dans ce processus, soit pour assurer une répartition plus équitable des richesses dans les phases de prospérité économique, soit pour protéger les travailleurs et la population en général, notamment dans les phases de crises économiques.



Dans le cours récalcitrant de ce mode de production, deux crises profondes et systémiques ont presque abouti à son effondrement définitif : la grande dépression des années 1930 et la crise financière de 2008<sup>2</sup>. Il est intéressant de noter que l'épicentre des deux crises s'est produit précisément aux États-Unis, le noyau dynamique de son métabolisme mondial. Il est également révélateur qu'elles aient émergé après de longues périodes de domination totale des forces libérales du marché, donc, en conséquence du libéralisme économique du 19ème siècle à la deuxième décennie du 20ème siècle ; et après l'avènement du néolibéralisme à partir des années 1970. En ce qui concerne les mécanismes qui les ont créés, il y a pratiquement consensus sur le fait qu'elles étaient le résultat d'une forte expansion financière, dont beaucoup avec un lest douteux : crédits abondants ; négligence dans la régulation et la discipline du marché financier ; pleine liberté d'action des acteurs privés en général (MAZZUCHELLI, 2014) ; CHESNAIS, 2012). Au début, ces facteurs ont stimulé l'optimisme exagéré, la

---

<sup>2</sup> Il convient de noter que celles-ci étaient les plus menaçantes, ce qui ne signifie pas que d'autres n'existaient pas, mais d'intensité et de durée plus faibles, ainsi que sectoriellement et géographiquement situés. Pour ce faire, voir Barroso & Souza (2013) ; Perobelli et al. (2013) ; Sousa (2010).

surproduction, la spéculation, l'endettement des entreprises et des familles, puis ont précipité les faillites, la vulnérabilité du système bancaire, le chômage, la précarité sociale et la panique.<sup>3</sup>

Il est à noter que, selon Mazzucchelli (2014), la grande dépression des années 1930 a principalement touché les pays développés, étant donné qu'elle a miné la structure industrielle, comme aux États-Unis, en Angleterre et en Allemagne, provoquant des ruptures et des réformes radicales. La crise de 2008, parce qu'elle a été générée par la spéculation financière, s'est davantage fait sentir dans les pays européens moins développés tels que la Grèce, le Portugal, l'Espagne et l'Italie, sans générer de ruptures et de réformes majeures, et des politiques accommodatrices ont été adoptées.

La sortie de ces effondrements profonds et systémiques du capitalisme n'a été possible que grâce à l'action de l'État, qui est toujours sollicité pour sauver l'économie de marché lorsqu'elle traverse des épreuves de cette nature. La compréhension même de l'incapacité de ce système à s'autoréguler – c'est-à-dire à

---

<sup>3</sup> Pour les besoins de cet essai et de sa dimension, il n'est pas nécessaire ici de s'étendre sur les interprétations et les controverses sur les causes structurelles des crises dans ce mode de production. Pour ce faire, voir principalement Mészáros (2002) ; Chesnais (2008). Par conséquent, nous nous en tiendrons à leurs conséquences et aux politiques adoptées pour les combattre.

corriger par lui-même ses erreurs et ses imperfections et à retrouver l'équilibre et son cours normal de croissance, tel que préconisé par le libéralisme classique – a conduit à la construction d'une magnifique superstructure paraétatique, sous l'inspiration keynésienne, en particulier après la Seconde Guerre mondiale, avec le fameux accord de Bretton Woods<sup>4</sup>. Sous les auspices de l'organisation de production fordiste-tayloriste, il a ainsi été possible de relancer la dynamique capitaliste et de générer un cercle vertueux entre la production de masse et la consommation, par le plein emploi avec des gains de productivité et des salaires réels, contribuant à l'augmentation de la collecte des impôts et à l'extension du travail et des prestations sociales, en particulier avec la construction de systèmes nationaux de protection sociale de couverture universelle, présentant de hautes performances (SOUSA, 2010).

C'est ainsi – pendant environ 30 ans, considérés comme « dorés » – que les pays développés ont réussi à constituer une grande classe moyenne, avec des revenus suffisants pour jouir

---

<sup>4</sup> Ce cadre supranational comprend les Nations Unies-ONU, la Banque mondiale, le Fonds monétaire international-FMI, l'Organisation internationale du Travail-OIT, l'Organisation mondiale du commerce (OMC, ex-GATT) et le Système monétaire international-IMS.

d'un niveau de consommation élevé et d'une qualité de vie enviable, avec des garanties de travail, d'éducation et de santé. Ainsi, l'inclusion sociale des travailleurs était pratiquement pleine, contribuant ainsi à réduire les inégalités à des niveaux jamais atteints auparavant.

Après cette phase, considérée par certains auteurs comme atypique précisément parce qu'elle allait à l'encontre de la logique excluante de ce mode de production, elle est revenue à son cours « normal » d'accumulation basé sur la domination du marché. La concurrence était féroce pour la recherche de la réduction des coûts et de la maximisation des profits, accusant maintenant l'État keynésien, interventionniste, régulateur et dépensier, d'être le plus grand responsable de la nouvelle crise. Cela s'est produit au milieu des années 1970, avec l'abrogation du système monétaire international basé sur l'étalon-or-dollar et la hausse des prix du pétrole par le cartel des pays producteurs qui a profondément affecté les balances de paiements des pays. L'État – qui jusque-là cherchait à équilibrer la progression économique avec les avancées sociales et de droits – considéré par les capitalistes comme l'État maximum, a subi de fortes pressions pour être déréglementé. Comme les deux faces de la médaille, c'est le même processus qui, d'une part, avance vers la

conformation d'un État minimum pour les travailleurs et la société en général ; et qui, d'autre part, forme un État maximum pour répondre aux intérêts de libéralisation en faveur de l'octroi de ressources au secteur privé et de la réduction des charges sociales et du travail afin de réduire les coûts et de maximiser les profits.

La Première ministre britannique Margaret Thatcher (1979-1990) et le Président américain Ronald Reagan (1981-1989) se sont tenus les mains en tant que gouvernements au service du grand capital et du courant théorique commandé par les libéraux des écoles autrichienne et de Chicago, avec Friedrich Hayek et Milton Friedman, respectivement. Cette doctrine a inspiré la phase néolibérale actuelle à partir de la critique des postulats keynésiens<sup>5</sup> qui avaient conduit l'économie mondiale

---

<sup>5</sup> Trois théories néolibérales ont contribué de manière particulièrement importante à la réfutation et au discrédit du keynésianisme : la théorie monétariste, l'économie de l'offre et le capital humain. En résumé, selon la théorie monétariste de Milton Friedman, une forte inflation résulte d'une forte expansion de la quantité de monnaie en circulation, due à la pratique de taux d'intérêt très bas. Il faut donc que les banques centrales soient indépendantes pour avoir le pouvoir d'augmenter ce taux. L'économie de l'offre – un mouvement idéologique associé aux politiques économiques du président américain Ronald Reagan dans les années 1980 – souligne que l'affaiblissement de la croissance économique dans les pays développés résulte de la lourde charge fiscale imposée aux contribuables, en particulier aux riches, sur les revenus et les profits, pour soutenir les dépenses de Protection Sociale

jusque dans les années 1970. Le néolibéralisme a alors commencé à préconiser la déstructuration de l'État-providence, par le biais de réformes qui ont livré au marché les entreprises d'État, avec des privatisations généralisées; la flexibilisation et la déréglementation dans les transactions de biens et de services, dans les relations de travail et dans les flux internationaux de capitaux; des réformes dans le monde du travail, dans la place des syndicats et la protection sociale universelle, en particulier dans les domaines de la sécurité sociale et de la santé publique.

La recherche de la rentabilité a intensifié la concurrence pour les gains de productivité, intensifiant les processus d'oligopolisation et de monopolisation, ainsi que la globalisation et la financiarisation de l'économie. Cela fait 40 ans que dure la domination de cette logique perverse de domination et de destruction, provoquant des crises plus aiguës et plus fréquentes, culminant en 2008 dans une crise seulement comparable à celle de 1929, en profondeur et en portée. Les travailleurs ont été

---

(Etat Providence). La théorie du capital humain postule que tous les comportements humains sont déterminés par une évaluation rationnelle des coûts et des bénéfices, donc à la différence des gouvernements keynésiens qui auraient adopté des politiques publiques irrationnelles entraînant des déficits budgétaires et des endettements excessifs provoquant la « stagflation » (ÉTHIER, 2010).

touchés par les répercussions sur les salaires, l'emploi et leur pouvoir de négociation, ce qui a accru les inégalités sociales et de revenus.

## **2. Les crises en Amérique latine et la prescription néolibérale<sup>6</sup>**

Lorsque le néolibéralisme s'est étendu au monde, l'Amérique latine a été durement touchée. La politique américaine de financement de ses déficits budgétaires et commerciaux élevés, par la hausse des taux d'intérêt intérieurs, a affecté les pays qui avaient contracté des dettes en dollars à des taux flottants, les obligeant à envoyer d'importantes quantités de ressources pour honorer leurs engagements internationaux. Les principaux pays du continent, notamment le Brésil, l'Argentine et le Mexique, ont commencé à financer les déficits susmentionnés aux États-Unis. En conséquence, une crise profonde s'est abattue sur eux, au point que les années 1980 ont été qualifiées de décennie perdue, en raison de la récession, de l'hyperinflation et d'une dette extérieure élevée, le Mexique déclarant un moratoire dès 1982.

---

<sup>6</sup> Pour une analyse détaillée de ce sujet, voir Sousa (2010). Voir aussi Anderson (1996) et Ramos (1997).

Les politiques alors adoptées pour faire face à la crise ont été profondément néfastes pour la société, avec une augmentation de l'exclusion et de la pauvreté. Les politiques orthodoxes visant à contenir les dépenses de protection sociale et les droits du travail, ainsi que les mesures monétaires et fiscales, ont entraîné des augmentations d'impôts, des licenciements, l'extinction d'organismes publics et une compression des salaires.

Même avec toutes ces mesures restrictives, il n'a pas été possible de surmonter la crise qui a persisté durant les années 1990. Puis est venu le fameux Consensus de Washington<sup>7</sup>, avec les recommandations des organisations internationales sous la tutelle des pays développés, notamment les États-Unis, constituant ainsi une large prescription pour les pays pauvres et en développement, notamment ceux d'Amérique latine. Ce paquet « maléfique » comprenait deux blocs de mesures, qui seraient appliquées dans l'ordre, d'abord des politiques de stabilisation seraient adoptées, puis des politiques de restructuration productive et financière. Ce processus consistait à essayer, par des politiques de restriction budgétaire, de réduire les dépenses en

---

<sup>7</sup> Voir principalement Kuczynski ; Williamson (2004) et Bresser-Pereira (2003).



général en vue de contracter la base monétaire comme stratégie de stabilisation des prix. Une fois effectuée la maison en ordre, c'est-à-dire l'hyperinflation réprimée, la voie serait libre pour appliquer des mesures néolibérales pour promouvoir le marché et réduire le rôle d'intervention, de régulation et de normalisation de l'État. La devise serait alors de promouvoir une profonde restructuration productive et financière, avec réingénierie, *juste à temps*, ouverture des marchés, privatisation, flexibilité et dérégulation.

Comme indiqué précédemment, les principaux pays de la région étaient déjà, dans une certaine mesure, sous une forte austérité économique depuis plus d'une décennie, le Chili étant, sous la dictature de Pinochet, l'exemple emblématique de l'application des politiques néolibérales. En fait, il est devenu connu dans le monde entier comme le « laboratoire » des économistes orthodoxes<sup>8</sup> de l'ère Reagan-Thatcher, dont

---

<sup>8</sup>Il est important de noter que cette école a une forte sympathie pour les régimes politiques d'exception, en raison de la possibilité d'influence qu'ils peuvent exercer dans les dictatures, en tant qu'expériences pour leurs politiques d'exclusion sociale. Dans le cas de l'action dans les régimes démocratiques, ils préconisent même d'éventuels « coups d'État » parlementaires et judiciaires visant à introduire des gouvernements autoritaires et fascistes, comme cela a été évident en Amérique latine, dont l'exemple le plus emblématique a été le « coup d'État » réalisé lors

l'expérimentation la plus radicale a été la réforme qui a privatisé la sécurité sociale, remplaçant le système par répartition par un système de capitalisation. Le Brésil, dans le contexte de la période dite de la Nouvelle République, dans la seconde moitié des années 1980, a connu une forte pression politique, avec la population et les institutions exigeant la fin de la dictature et un retour à la démocratie avec des élections directes dans tous les domaines du gouvernement.

En raison de l'oppression et de profonds problèmes sociaux, une Assemblée nationale constituante a été établie, ce qui a donné naissance à la Constitution de 1988. En conséquence, la redémocratisation souhaitée du pays a été réalisée. Or, alors qu'à l'extérieur le monde était déjà sous le joug néolibéral, en raison des circonstances internes susmentionnées, le Brésil a promulgué cette Constitution dite « citoyenne », ainsi appelée précisément parce qu'elle affirme le rôle de l'État dans le sens de la promotion des droits sociaux et de l'inclusion. Des réalisations importantes ont été confirmées dans les domaines de l'éducation, de la santé, de l'assistance et de la sécurité sociale, notamment la

---

du dernier mandat présidentiel. De Dilma Rousseff. En ce sens, pour une analyse détaillée, y compris sur le Chili, voir Dardot *et al* (2021).

création du Système de Santé Unifié, public et universel-SUS, aujourd'hui une référence reconnue dans le monde entier.

Même avec toute cette lutte, tout au long des années 1990, la Constitution citoyenne a subi une forte attaque de la part des forces brésiliennes dominantes qui étaient alignées sur les recommandations internationales recommandées par le Consensus de Washington, mentionné ci-dessus. En conséquence, le Brésil – comme le reste de l'Amérique latine – a fait face à une nouvelle « décennie perdue » en termes de développement économique et social. L'Argentine et le Mexique ont traversé des crises profondes et prolongées. En revanche, le Brésil, d'une part, a réussi à surmonter l'hyperinflation avec le Plan Real, d'autre part, les coûts sociaux étaient très élevés en raison des restrictions budgétaires imposées sur la protection sociale, l'emploi et les salaires.

À la fin des années 1990 et au début des années 2000, après huit ans de présidence de Fernando Henrique Cardoso, l'économie était en ruine. Pour compléter le tableau de la précarité, les conséquences néfastes du Consensus de Washington ont frappé indistinctement les pays qui y avaient adhéré, en particulier les pays en développement, provoquant le soi-disant

« Effet de contagion »<sup>9</sup> qui, dans un comportement initié en Asie, a atteint la Russie et l'Amérique latine. Les pays sont entrés en récession, il y a eu une fuite des capitaux et ils ont été contraints de dévaluer leurs monnaies et de recourir à des emprunts auprès du FMI, par le biais de prêts importants.

On sait déjà que le FMI ne vient pas dans les pays sans appliquer de véritables « sanctions », toujours sévères. En ce sens, en 1999, toujours sous l'administration FHC, en contrepartie selon laquelle le pays devait se conformer à l'objectif de maîtrise de l'économie, s'est imposée l'application du fameux trépied de stabilisation macroéconomique : définition d'objectifs d'inflation, adoption du régime de change flottant et strict respect des dépenses publiques à travers la promulgation de la Loi de Responsabilité Fiscale (BRESSER-PEREIRA, 2013).

C'est dans ce contexte que débute, en 2003, l'ère du Parti des travailleurs (PT) au pouvoir central, avec l'élection du président Lula da Silva, faisant face au rejet fort de ses opposants, notamment des partis de droite, des hommes d'affaires en général

---

<sup>9</sup> Les études empiriques sur l'effet de contagion cherchent à analyser les canaux de transmission des chocs financiers, compte tenu de la volatilité entre les économies. PEROBELLI et al. (2013).

et des classes moyennes et des classes riches de la société. Le PT marque une nouvelle phase dans la gestion publique au Brésil, mais il commence sous une vive inquiétude en raison des menaces contre l'accomplissement du mandat présidentiel par les partis de droite et les classes conservatrices. Pour cette raison, il choisit de ne pas contredire les opposants susmentionnés, en adoptant la devise « Gouvernance et stabilité politique », en publiant une lettre au peuple brésilien. Cette lettre déclarait qu'il y aurait une garantie des contrats signés par les gouvernements précédents avec des banques étrangères, avec le paiement des dettes contractées avec les gouvernements et les entreprises et il n'y aurait pas non plus de représailles contre les capitaux étrangers au Brésil. Avec cela, le gouvernement espérait acquérir une crédibilité internationale pour attirer les investissements et réduire le « Risque Brésil », alors très élevé, l'un des héritages « maudits » du gouvernement du président Fernando Henrique Cardoso.

Ainsi, lors de son premier mandat, de 2003 à 2006, Lula a pratiquement maintenu les politiques d'austérité économique de son prédécesseur, afin de ne pas enfreindre les recommandations du FMI pour lutter contre l'inflation et relancer la croissance économique. En ce sens, au niveau économique, il a privilégié la

réduction de la vulnérabilité extérieure, l'accumulation de réserves internationales, la maîtrise de l'inflation, la croissance et la création d'emplois. À l'extérieur, en termes de diplomatie, les gouvernements du PT ont recherché le multilatéralisme dans le commerce, ainsi que le renforcement avec l'Amérique latine et les pays dits émergents, en renforçant les relations de rapprochement et de collaboration. Le Brésil a joué un rôle majeur dans la création du bloc de pays appelé BRICS (Brésil, Russie, Inde, Chine et Afrique du Sud). Il a également accueilli la Coupe du monde (en 2014) et les Jeux olympiques (en 2016). Mais c'est sur le plan social, avec la réduction de la pauvreté et des inégalités, que le pays s'est le plus distingué, par l'élargissement des politiques d'aide sociale et de transferts de revenus. Des programmes ont été créés : Bourse Famille<sup>10</sup> ; Lumière pour tous ;

---

<sup>10</sup> Il s'agissait du principal programme social du gouvernement Lula, considéré comme l'un des plus importants au monde en termes de transferts de revenus aux pauvres et aux misérables. En août 2021, par le biais de la Mesure provisoire n° 1 061 (plus tard loi n° 14 284, du 29 décembre 2021), le gouvernement actuel a remplacé Bolsa Família par Programme aide Brésil (*Programa Auxílio Brasil*), dans une manipulation claire visant à réduire la valeur de cet avantage et sa couverture, nuisant ainsi davantage à ce droit social si important pour les plus démunis. Pour une analyse détaillée de cette question, voir Sposati et Meira (2022).

Ma maison, ma vie ; Santé familiale ; Université pour tous<sup>11</sup>. Ils ont également élargi le Programme national de renforcement de l'agriculture familiale (Pronaf), le crédit en général, et des augmentations réelles du salaire minimum ont été accordées.

Les succès remportés dans l'administration du PT ont été considérables, surtout jusqu'au début du second mandat de la présidente Dilma Rousseff. Le Brésil est rapidement sorti d'une situation économique chaotique déjà sous le premier gouvernement Lula, réduisant la vulnérabilité externe avec une baisse du « risque Brésil », retrouvant la croissance du PIB, contrôlant l'inflation, reprenant les investissements et conquérant progressivement la crédibilité de la bourgeoisie nationale et internationale. Évidemment, le contexte extérieur y a beaucoup

---

<sup>11</sup> Deux programmes pour les universités publiques se sont démarqués dans les gouvernements PT. Le Programme d'appui à plans de restructuration et d'expansion des universités fédérales (*Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-Reuni*), qui vise à élargir l'accès et le maintien dans l'enseignement supérieur en augmentant le nombre d'étudiants ; et le programme Université pour tous (*Programa Universidade para Todos-Prouni*) du Ministère de l'Éducation, qui offre des bourses complètes et partielles (50%) dans des établissements d'enseignement supérieur privés. Dans le secondaire, il met en valeur le Programme national d'accès à l'enseignement technique et à l'emploi (*Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-Pronatec*), créé en 2011.

contribué, si l'on considère que le monde connaissait une forte croissance grâce aux performances de l'économie chinoise, qui a commencé à demander des matières premières, avec des importations élevées, ce qui a favorisé l'accumulation d'excédents commerciaux et, par conséquent, de devises au Brésil.

Cependant, dans ce processus, tout le monde a été confronté à une nouvelle crise économique majeure, celle de 2008, déjà expliquée ici. Bref, spécifiquement générée par la surproduction du secteur immobilier américain sous les auspices de l'expansion du crédit spéculatif et de la mondialisation financière, elle a mis l'économie mondiale en faillite, avec de profondes répercussions négatives sur l'emploi, les inégalités et l'exclusion sociale. Ainsi, pour les besoins de cet article, nous nous concentrerons maintenant sur les principales politiques adoptées, notamment en Amérique latine, en vue d'atténuer leurs effets néfastes sur l'économie et sur les conditions de vie des sociétés en général.

### **3. Politiques compensatoires adoptées en Amérique latine lors de la crise de 2008**

Généralement, lors de crises profondes et systémiques, comme celles de 1929 et de 2008, les nations, notamment les plus



développées, se tournent vers l'État pour l'adoption de politiques anticycliques, c'est-à-dire qui contribuent à annuler, voire inverser, la récession économique et la précarité sociale. Dans le jargon théorique, de telles mesures sont dites hétérodoxes, précisément parce qu'elles n'appliquent pas les recommandations inhérentes aux hypothèses libérales d'austérité budgétaire et monétaire, donc orthodoxes, qui vont en fait encore plus loin dans les questions économiques et sociales, étant ainsi procycliques. Nous expliquons ci-dessous la variété des politiques adoptées en Amérique latine pour faire face aux effets de la crise 2008.

On peut voir clairement (tableau 1) que, selon la Commission économique pour l'Amérique latine (CEPAL), en général, les pays ont cherché à atténuer les conséquences sociales négatives en utilisant des politiques pour compenser le processus d'exclusion. À cette fin, les ressources publiques ont été appliquées principalement sous la forme de transferts monétaires pour les pensions, l'assurance-chômage, les prestations familiales et d'autres modalités ; ainsi que l'amélioration des infrastructures, la création de nouveaux programmes et l'augmentation de la couverture des programmes existants, l'octroi de subventions et de crédits, les politiques de l'emploi et du marché du travail, l'attention portée aux micro et petites entreprises et aux services

de base, la santé, l'éducation, le logement, l'alimentation, etc. Cela met en évidence les ravages que la mauvaise performance de l'économie cause sur les conditions de vie de la société qui, si les États et les gouvernements n'agissent pas efficacement pour assister, en particulier, les plus vulnérables, la cohésion sociale elle-même pourrait être brisée<sup>12</sup>.

Il convient de noter que nous ne considérons pas ici que les politiques adoptées en Amérique Latine – et même dans les pays développés – ont été effectivement anticycliques, car la crise économique n'a pas été surmontée, et persiste à ce jour, encore aggravée avec la pandémie actuelle de Covid-19. Donc, certainement ces politiques ont exercé un caractère beaucoup plus compensatoire.

---

<sup>12</sup> Un exemple emblématique a été donné par le chancelier allemand lui-même, Bismarck, lorsqu'il a institué diverses assurances sociales, inaugurant ainsi le premier modèle considéré de protection sociale à l'initiative de l'État. Cela a été fait bien plus pour faire face au danger pour les pouvoirs constitués d'un soulèvement social dû à la dimension alors existante de la pauvreté et de la précarité des travailleurs (SOUSA, 2010).

Tableau 1: RÉPERTOIRE D'INSTRUMENTS APPLIQUÉS CONTRE LA CRISE EN AMÉRIQUE LATINE

<b>Transferts d'argent</b>			
<b>Pension</b>	<b>Assurance chômage</b>	<b>Prestations familiales</b>	<b>Autres transferts d'argent directs*</b>
Augmentation de la valeur des pensions	Prolongation de la durée d'assurance	Augmentation de la valeur de la prestation	Augmentation de la valeur de la prestation  Extension de la couverture
Couverture accrue des pensions non contributives	Élargissement des critères d'admissibilité	Extension de la couverture	
Bonus uniques pour les pensions de faible valeur	Assurance chômage partielle et flexible	Bonus uniques pour les bénéficiaires d'allocations familiales	
<b>Secteurs traditionnels de la politique sociale</b>			
<b>Éducation</b>	<b>Santé</b>	<b>Logement</b>	<b>Alimentation</b>
Expansion des ressources et des prestations dans les cafétérias scolaires et soutien aux coûts scolaires	Élimination du co-paiement (quote-part) et de la subvention pour les médicaments  Expansion des services et de l'infrastructure	Construction de logements populaires  Subvention au crédit au logement	Programmes nutritionnels ruraux  Expansion de la livraison de paniers et du soutien alimentaire
<b>Politiques de l'emploi et du marché du travail</b>		<b>Crédit, facilités et subventions à Micro, petites</b>	

	<b>et moyennes entreprises (PME)</b>
Augmentation du salaire minimum	Expansion du crédit ou de la population autorisée pour le microcrédit.
Investissement public dans les infrastructures sociales, création directe d'emplois	Soutien aux PME (exonérations fiscales, crédit)
<b>Services de base</b>	<b>Transport</b>
Augmentation ou création de nouvelles subventions, focalisation des subventions	Augmentation de subvention générale ou ciblée.  Création de subventions pour de nouvelles catégories de population.

Source : CEPAL (2008). \*Programmes de transfert conditionnel (PTC), bonus de solidarité, etc.

#### 4. Le Brésil n'apprend pas la leçon

Ici, nous essayons de souligner que même les phases d'expansion de l'économie ont servi essentiellement à concentrer les revenus et la richesse plutôt qu'à promouvoir l'inclusion sociale et la réduction des inégalités, et que, dans les crises, ce phénomène s'aggrave au Brésil. Même sous l'effet de ceux-ci, la richesse reste appropriée par les riches au détriment des travailleurs et des exclus, qui sont totalement touchés. L'histoire économique et sociale montre que, même dans le soi-disant «

miracle économique », de 1968 à 1973, lorsque le pays a connu une croissance élevée dans le contexte international, la concentration du revenu intérieur a augmenté.

Comme nous l'avons déjà souligné, à partir de là et jusqu'au début des années 2000, les Brésiliens ont connu des privations dans les décennies malheureuses de 1980 et 1990, avec pas moins de sept plans pour stabiliser les prix (inflation)<sup>13</sup> et d'autres pour lutter contre la dette extérieure. Ce n'est qu'à partir de l'avènement de gouvernements progressistes sous la direction du parti des travailleurs, avec le président Lula da Silva, que le pays a réussi à progresser sous l'angle de l'inclusion sociale et à réduire la pauvreté et les inégalités, bien que d'importantes réformes n'aient pas été menées<sup>14</sup>.

## **5. Nouvelle crise et régression de l'inclusion sociale : les gouvernements Temer et Bolsonaro**

Dès le début du second mandat de Dilma Rousseff, en janvier 2015, une persécution médiatique et juridico-

---

<sup>13</sup> Plans Cruzado, mars 1986 ; Cruzado 2, novembre 1986 ; Bresser, juin 1987 ; Verão, janvier 1989 ; Collor I, mars 1990 ; Collor II, janvier 1991 ; et Real, mars 1994.

<sup>14</sup> Pour une analyse de cette période, voir Carleial (2016 et 2019) ; Sousa (2014) ; Marques et al. (2018) ; Araújo (2021) ; Bruno (2021).

institutionnelle implacable s'intensifie par le parti qu'a été battu dans les urnes<sup>15</sup>. Toutes sortes de contestations ont été lancés contre son gouvernement pour, dans le contexte des difficultés dans les conjonctures économiques internationales et nationales – en grande partie encore comme conséquences de la crise de 2008 – le détruire administrativement et politiquement au point de faire face à un coup d'État, déguisé en *impeachment*. Dans le sillage de ce processus, le PMDB, parti du vice-président de la République, Michel Temer, qui faisait jusque-là partie de la large base de soutien des gouvernements PT, lance un paquet de propositions ultralibérales appelées, de manière suggestive, « Pont vers l'avenir » (*Ponte para o Futuro*).

Une fois le coup d'État consommé, les deux années troublées qui ont suivi le gouvernement Temer ont été consacrées à la mise en œuvre de la prescription susmentionnée, jugée efficace pour lutter contre la crise économique selon les dogmes libéraux et les désirs du marché et des partis conservateurs installés au parlement pour s'approprier du budget public. Ainsi commence l'une des périodes les plus dégradantes pour la

---

<sup>15</sup> Le candidat du Parti social-démocrate brésilien-PSDB, Aécio Neves, battu par Dilma, a immédiatement déclaré que le mandat du président élu ne serait pas achevé.

population brésilienne, en particulier pour les travailleurs et les segments les plus vulnérables. En effet, le cadre des mesures proposées et mises en œuvre (Tableau 2) ne nécessite pas d'analyse exhaustive. Par conséquent, nous nous arrêterons ici pour souligner celles que nous considérons comme les plus graves, y compris celles converties en réformes qui ont non seulement annulé les acquis d'inclusion sociale des gouvernements précédents, mais surtout ont approfondi l'exclusion et la précarité.

Il convient de noter qu'elles constituent un ensemble articulé de mesures spécifiques et plus larges qui se complètent pour produire un ensemble socialement destructeur. En ce sens, le discours est basé sur l'ancienne cantilène budgétaire de la maîtrise des dépenses comme une pièce magique pour résoudre toute la problématique de l'économie et, ainsi, mettre le pays sur la voie d'un « pont vers l'avenir ». Ainsi, l'assise de la protection sociale et des droits du travail est fermée, affectant directement le bien-être économique et social de la population.

Sous prétexte de générer des excédents primaires, a été proposé une hausse fiscale, qui n'a été rien d'autre que de contenir les dépenses des prestations sociales (sécurité sociale et assistance), de la santé et de l'éducation, ainsi que de la masse

salariale (salaires et charges de travail). À cette fin, a été approuvé ladite « PEC des dépenses » et aussi les réformes des retraites et du travail<sup>16</sup>. Comme si cela ne suffisait pas, sous l'argument du renforcement de la maxime libérale d'apologie de la « crédibilité du marché » comme un acte magique capable d'attirer des capitaux et de renforcer les investissements et de créer des emplois, les entreprises publiques restantes sont attaquées, en particulier Petrobras, l'entreprise la plus rentable au Brésil et, peut-être, dans le monde. L'accent mis sur les privatisations reprend avec la vente d'actifs et de larges concessions dans tous les domaines de la logistique et de l'infrastructure de l'entreprise au secteur privé. Le régime de partage des exploitations pétrolières du « pré-sel » et les contrôles de Petrobras et d'Eletrobrás ont ainsi été compromis.

---

<sup>16</sup> Le Plafond des dépenses (PEC 55) a gelé les dépenses de santé et d'éducation pendant 20 ans ; la loi sur l'externalisation a été étendue aux activités finales; la réforme du travail a défini que les accords entre l'employeur et le travailleur sont valables selon la loi et que les femmes enceintes et allaitantes peuvent travailler dans des conditions de travail malsain. La réforme des retraites a été un revers pour les retraités et leurs familles, provoquant une augmentation de la pauvreté et de la précarité sociale. Morale de l'histoire : le fameux "Pont vers l'avenir", ou plutôt vers le "passé", n'a en effet conduit qu'au démantèlement de la Nation.



Tableau 2: Pont vers « l'avenir » – PMDB/TEMER

- Augmentation expressive dans le surplus primaire > Une méga augmentation fiscale.
- Nouveau régime budgétaire > Fin de toutes les liaisons des revenus et de toutes les indexations (pour les salaires, les prestations de sécurité sociale, etc.) et réduire les dépenses sociales > dans les soins, la santé et l'éducation.
- Fin de la CLT > Dans la zone du travail, permettre aux conventions collectives de prévaloir sur les normes juridiques (les lois).
- Mise en œuvre du budget entièrement imposé > Suprématie de la législation
- Limiter les dépenses courantes > croissance inférieure à celle du PIB après avoir éliminé les liaisons et les indexations qui engagent le budget.
- Développer l'âge minimum pour la retraite > 65 ans pour les hommes et 60 pour les femmes et peut augmenter en fonction des données démographiques.
- Mettre fin à l'indexation des avantages au salaire minimum > y compris des pensions et de l'aide aux personnes handicapées.
- Privatisations > Transferts d'actifs et de concessions générales dans tous les domaines de la logistique et de l'infrastructure pour l'initiative privée.
- Fin du régime de partage pour le pré-sel et le contrôle de la Petrobras.

Source : Élaboration propre de PMDB (2015) et UNISINOS (2016).

Avec la victoire de Messias Bolsonaro à la présidence de la République, la situation transcende les limites du raisonnable. Le pays a maintenant été livré non seulement à la destruction

économique et sociale, mais à son propre destin en tant que civilisation, en considérant que les valeurs morales et éthiques sont ignorées et que la violence physique et symbolique devient le règne d'un gouvernement de connotation fasciste, paranoïaque, impliqué dans les milices et « militarisé » par l'octroi de milliers de fonctions publiques aux membres des forces armées, depuis des ministères jusqu'à des fonctions plus élémentaires.

La crise économique a persisté en 2019, même après tant de mesures orthodoxes mises en place sous le gouvernement Temer. La confiance tant vantée des marchés, même s'ils ont massacré les travailleurs avec les mesures et les réformes procycliques susmentionnées, générant des excédents budgétaires, n'a pas eu lieu, au contraire, elle a servi à contracter la demande globale, aggravant encore plus la crise. Des phénomènes tels que l'ubérisation sont devenus une alternative de survie, y compris pour de nombreux professionnels qualifiés, au chômage ou qui n'ont trouvé que des emplois externalisés ou dans le secteur informel, sans aucune garantie de protection sociale. Le phénomène dit de « péjotisation » était aussi une manière « perverse » des patrons de licencier les salariés et de les embaucher en tant qu'entité juridique, en tant qu'entreprise dans laquelle employeur et employé sont la même personne, comme étant le

miracle de la « sainte dualité » pour les entrepreneurs. Grâce à cela, ils réduisent les coûts de main-d'œuvre et sont à l'aise pour licencier le « salarié », maintenant déguisé en micro-entrepreneur. La précarité est alors devenue la règle et a même contourné les taux de chômage.

## **6. La Pandémie et la négligence de protection des pauvres**

Après une année de démantèlement de l'État brésilien, 2020 est arrivé sous la sujétion de la pandémie du Covid-19. Face à la préservation de la vie sous le risque élevé de mort, le gouvernement a décidé de négliger la survie des Brésiliens, ignorant le virus et prétendant publiquement qu'il n'avait provoqué qu'une "petite grippe", comme l'a proclamé le président de la République lui-même, se plaçant comme un symbole de vitalité athlétique, donc résistant à la contamination et à ses conséquences. Il a également commencé à se moquer des mesures d'hygiène et de protection, notamment en ce qui concerne l'utilisation d'un masque facial, y compris en provoquant la promotion des agglomérations dans les rues avec ses admirateurs. Il a méprisé le Système Unique de Santé-SUS, public et gratuit, responsable de la protection de 75% des Brésiliens, pas moins d'environ 160 millions de personnes, précisément les plus

nécessiteuses, incapables de payer pour les plans de santé ou de payer directement pour de tels services.

Comme si cela ne suffisait pas, soumis à son « gourou » aux États-Unis, Donald Trump, il a déclenché une relation anti-diplomatique en attaquant la Chine comme cause du virus, créant des situations conflictuelles avec ce pays, notamment en refusant son vaccin Coronavac produit en partenariat avec le laboratoire Butantan au Brésil. Il s'est moqué également de la science, ne soutenant pas et même persécutant les universités publiques, les groupes de recherche et les chercheurs, ainsi que les institutions de prestige international telles que la Fondation Oswaldo Cruz-Fiocruz – qui vient de fêter son 120<sup>e</sup> anniversaire – et le laboratoire Butantan, des entités reconnues pour leur excellence dans les domaines de l'épidémiologie et des études des maladies contagieuses, notamment virales. Le résultat de tout cela est attesté par les fortes contaminations et les décès, positionnant le Brésil<sup>17</sup> comme deuxième dans le classement mondial, derrière

---

<sup>17</sup> A ce jour, le 16.02.2021, 9.874.956 cas de contamination et 240.009 décès ont été enregistrés, selon un consortium de presse qui se base quotidiennement sur ces données par les services de santé de l'Etat. Il convient de souligner qu'il s'agissait d'un autre mépris du gouvernement qui, afin de ne pas provoquer de critiques, a interdit la divulgation par le ministère de la Santé de l'évolution de la pandémie dans le pays.

seulement les États-Unis, précisément le pays le plus admiré par l'ex-président. Parce qu'il n'a pas prêté l'attention voulue à la pandémie – il a donné la direction du ministère de la Santé à un général sans connaissance de ce domaine et du SUS lui-même – il n'avait pas prévu l'achat de vaccins générant une situation affligeante en raison du retard de la vaccination et même de leur absence pour la couverture de la population<sup>18</sup>.

Mais la pandémie a servi de prétexte pour justifier la dépression économique, qui en réalité n'avait pas été résolue avant que le virus ne frappe le pays. Après beaucoup de retard et sous l'allégation du manque de ressources pour l'aide financière aux personnes licenciées en raison de la pandémie et aux plus nécessiteux, le gouvernement a eu la bêtise de proposer seulement 200,00 R\$ par mois. Cependant, le Congrès national, sous la pression de la mobilisation populaire, l'a porté à 600,00 R\$<sup>19</sup>. Prenant comme référence le fameux Cadastro (Enregistrement,

---

<sup>18</sup> Pour une analyse comparative entre les systèmes de santé des États-Unis et du Brésil, les politiques adoptées pour lutter contre le Covid-19 et les résultats en termes de contaminations et de décès, voir Sousa et Carleial (2020).

<sup>19</sup> « L'année dernière, l'aide d'urgence a bénéficié à environ 70 millions de travailleurs informels et indépendants, de chômeurs et de personnes à faible revenu. D'avril à décembre 2020, neuf versements ont été effectués par le gouvernement fédéral : cinq de 600 R\$ et quatre de 300 R\$ » (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021).

création de la Bourse famille), il réussit à soutenir les plus nécessiteux. Cependant, le plus insolite est que le ministre de l'économie lui-même s'est déclaré surpris d'avoir découvert qu'il y avait au Brésil 37 millions d'"invisibles", c'est-à-dire de misérables dont il ignorait l'existence. Cela montre à quel point il ignorait la réalité et à quel point il n'était pas préparé à faire face aux problèmes les plus atroces et les plus profonds du pays, qui n'étaient jamais nouveaux pour la société en général. Plus inquiétant encore est le fait que l'aide financière n'a pas été prolongée, puisqu'elle s'est terminée en décembre 2020. Ce n'est qu'avec la deuxième vague de contamination, bien plus grave et profonde que la première, que la proposition du gouvernement a été transmise au Congrès, mais avec un retard d'environ trois mois, avec une valeur de seulement 250,00 R\$ par mois pendant quatre mois<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Selon la Caixa Econômica Federal (2021), la valeur de la prestation varie selon la composition de la famille : si elle est composée d'une seule personne, la prestation est de 150,00 R\$ par mois ; si elle est composée de plus d'une personne, la prestation est de 250,00 R\$ par mois ; si la famille est dirigée par une femme sans conjoint ni partenaire, avec au moins une personne âgée de moins de dix-huit ans, elle recevra mensuellement 375,00 R\$. Jusqu'à quatre versements seront disponibles, tant que la famille continue de répondre aux critères de sélection de l'aide. Le décret 10.740 a prolongé cette aide de trois mois supplémentaires, jusqu'en octobre 2021, conformément la mesure

Il est à noter que, dans un souci évident de recueillir des votes pour être réélu, Jair Bolsonaro a repris, en août 2022, la valeur d'Auxílio Brasil à 600,00 R\$ mensuels, mais pour n'être en vigueur que jusqu'en décembre 2022. Il a également lancé un appel au Congrès pour obtenir son soutien – en particulier du groupe conservateur connu sous le nom de "Centrão" – instituant le soi-disant budget secret et des avantages financiers pour les chauffeurs de camion et les chauffeurs de taxi<sup>21</sup>.

## **7. Les crises et les réformes néolibérales détruisent les piliers de la protection sociale**

Ici, nous nous intéresserons brièvement aux mesures qui ont un impact immédiat et profond car elles touchent des dimensions quasi universelles, à savoir : le marché du travail, la santé et l'éducation. En effet, l'emploi affecte les marchés du travail formel et informel, y compris les fonctionnaires. On sait que la masse salariale, qui comprend les niveaux d'emploi et de rémunération, est fondamentale pour le financement des

---

provisoire n° 1 039, du 18 mars 2021, dont la prévision initiale d'aide serait payée en quatre tranches, atteindrait plus tard sept.

<sup>21</sup>Pour une explication et une analyse de l'impact financier de ces politiques, voir Jovino (2022).

politiques sociales, à la fois comme support de la collecte des impôts et des cotisations assises sur la masse salariale.

La santé et l'éducation publiques et gratuites au Brésil ne couvrent, respectivement, pas moins de 75% et 88% de la population<sup>22</sup>. Et ils sont d'autant plus percutants et représentatifs que sans eux la grande majorité de la population de l'intérieur du pays serait sans assistance, notamment les habitants des communes pauvres, voire intermédiaires, sans parler de la pression qu'ils exercent sur les services des grandes capitales des États, comme le transfert constant pour eux de patients pour des soins de santé d'urgence et même chroniques.

---

<sup>22</sup>« Imaginez que dans un pays comme le Brésil, avec d'énormes inégalités et concentration des revenus, avec un financement public de la santé par le SUS, incomparable avec le reste des pays, parce qu'il est universel, large, comprenant 75 % de la population brésilienne, imaginez le Brésil subissant cet ajustement fiscal dans ce type de dépense ! Un pays dans lequel 88% des enfants sont scolarisés dans les écoles publiques, dans lesquelles l'éducation est en grande partie financée par des ressources publiques, dans lequel la tentative de vider le Fundeb, qui garantit une répartition plus équitable des ressources collectées, permettant de ne pas nuire aux lieux ayant moins de possibilités de collecte... Imaginez ! Les dépenses d'éducation seront encore plus limitées » (DUARTE, 2021).



## **7.1. Marché du travail et de l'emploi**

Une analyse holistique de l'emploi nous renvoie au contexte de la dynamique de la division internationale du travail qui résulte des forces du processus d'accumulation du capital, qui, à leur tour, dictent les « règles » de la concurrence et de la productivité. En ce sens, les pays centraux dominent les chaînes globales de valeur, se battant les uns contre les autres, d'une part, féroce­ment pour les innovations technologiques qui exigent des investissements massifs dans la recherche et le développement, l'automatisation et la robotique, les nanotechnologies et les technologies de l'information. D'autre part, ils sont en lutte dans la recherche de marchés de consommation à travers le « maquillage », tels que le contrôle de la marque et les dépenses exorbitantes en publicité. Les pays pauvres et en développement, en revanche, ont pour tâche de servir comme fournisseurs de matières premières, de minéraux et de biens intermédiaires et, comme beaucoup, de producteurs de biens industrialisés à faible valeur ajoutée. Des biens sophistiqués peuvent également être produits, mais en grande partie destinés au marché étranger, dans le domaine des entreprises transnationales qui cherchent dans ces pays des avantages gouvernementaux, tels que des subventions,

des incitations fiscales et de faibles coûts de main-d'œuvre, de sécurité sociale et du travail<sup>23</sup>.

La discussion théorique qui repose essentiellement sur des postulats marxistes, face au chômage structurel causé par l'automatisation et la robotisation, conçoit même le dépassement de la valeur en tant que catégorie basée sur le travail humain. En d'autres termes, la suppression d'emplois, dans sa limite, aboutirait à une situation qui compromettrait le système du capital lui-même face à la possibilité d'une crise finale, donc sans précédent. En résumé, si le chômage et la précarité sociale qui en résultent atteignent des niveaux insupportables, peut-être que le fossé entre les dimensions classiques de l'offre de biens et de services et la demande de ceux-ci provoquera certainement un effondrement du système dû à une surproduction qui ne pourrait pas être réalisée, c'est-à-dire commercialisée, compte tenu de l'extrême sous-consommation, due au manque de pouvoir d'achat de la population.

Ce processus affecte également de manière substantielle les budgets publics, déjà victimes de déficits élevés, conduisant

---

<sup>23</sup> Un exemple emblématique a été la récente fermeture des usines Ford qui, pendant près de 100 ans bénéficiant de tout cela, a quitté le pays sans la moindre inquiétude de mettre des milliers de travailleurs au chômage.

les États à la faillite parce qu'ils manquent de sources de revenus, les paralysant ainsi en ce qui concerne la fourniture de services essentiels à la population, tels que ceux signalés à cet égard. L'ampleur de cet état de chose déclencherait certainement une situation de barbarie, de rupture sociale traduite par des révolutions, la violence et la destruction.

## **7.2. Santé**

Passons maintenant à l'autre grand enjeu, celui de la santé, plus dans ses relations avec l'économie que spécifiquement sur l'impact global du Covid-19. D'après ce qui précède, cette tendance du capitalisme a déjà des répercussions sur le dilemme mondial actuel : lutter contre la pandémie x la défense de l'économie. Comme les deux faces d'une même médaille, si nous devons être intransigeants pour sauver l'économie et non des vies, cette situation de calamité publique poursuivrait dans des cycles de contamination sans fin – comme cela a été évident dans cette deuxième vague de prolifération de covid-19 et les variantes qui ont émergé et d'autres qui pourraient survenir – prolongeant le retour à la normalité, du point de vue des activités économiques et, par conséquent, de la reprise économique. C'est donc, à tout le moins, une ignorance extrême de nier, d'une part, le pouvoir des

agglomérations de populations d'augmenter la contagion et les décès et, d'autre part, l'utilisation de masques et la vaccination massive de la population pour sauver des vies et conjurer ce tourment une fois pour toutes. Quoiqu'il en soit, même si nous revenions à la similitude de la vie sous la domination des grands intérêts corporatifs basés sur une avidité débridée pour le profit, nous ne ferions peut-être contraints qu'à une nouvelle catastrophe, que ce soit par le manque structurel d'emplois, par la destruction de la nature ou par l'émergence d'un autre virus beaucoup plus contagieux et mortel.

Dès lors, il est urgent de lutter pour le renforcement de l'Etat et des institutions multilatérales, notamment l'ONU et l'OMS, pour réguler la concurrence et freiner l'ambition des grands laboratoires privés, démocratiser les découvertes scientifiques et permettre l'octroi mondial de vaccins et d'autres médicaments gratuits. Il est essentiel d'investir dans la création d'hôpitaux et de laboratoires publics, ainsi que dans la fabrication de vaccins, de médicaments, de respirateurs, de masques, de tubes à oxygène etc. De même, l'université publique et la recherche scientifique devraient être renforcées ; on devrait universaliser définitivement le SUS et son réseau général d'assistance (fédéral, étatique et municipal) et accorder une attention particulière à la

disponibilité des lits et des unités de soins intensifs ; soutenir et élargir la surveillance sanitaire et épidémiologique ainsi que le programme national de vaccination.

### **7.3. Éducation**

Quant à la question de l'éducation, d'une part, la pandémie a accéléré la promotion de l'enseignement à distance (EAD) et des plateformes pour dispenser des cours et des “lives”, stimulant les investissements et le processus de concentration et de centralisation du capital des grandes entreprises de cette branche aux niveaux nationaux et internationaux. Tout cela ne serait pas si mal s'il n'y avait pas une stratégie visant à saper l'enseignement public présentiel et, notamment, l'enseignement supérieur dans les universités fédérales et étatiques, toujours convoité par le secteur privé. Si la tendance va dans ce sens, non seulement il peut y avoir un appauvrissement curriculaire et pédagogique – avec l'abandon des pédagogies inspirées de Paulo Freire, qui privilégient les contextes locaux et régionaux et leurs cultures – mais aussi, principalement, la fermeture des écoles et des universités avec des licenciements massifs de professionnels de l'éducation, d'administrateurs et de personnel de soutien.

Il convient également de souligner que l'une des mesures les plus néfastes pour le financement de l'éducation, intégrée comme chantage compensatoire à l'augmentation des dépenses publiques d'aide d'urgence, proposait de se désengager des ressources budgétaires garanties par la Constitution pour le maintien et le développement de l'éducation pour l'Union, les États et les municipalités. Ce serait un coup dur pour le Fonds pour l'éducation de base (Fundeb), principal moyen d'inclusion sociale par l'éducation, car il s'agit d'un mécanisme important de redistribution des ressources liées à l'éducation.<sup>24</sup>

En termes de résultats, on sait que 2020 a été une année difficile pour l'éducation brésilienne en raison de la discontinuité dans la mise en œuvre des politiques inhérentes à l'éducation de base, causée par la mauvaise administration du gouvernement fédéral, selon le 2e Rapport annuel de suivi d'Educação (2<sup>o</sup> *Relatório Anual de Acompanhamento da Educação*)<sup>25</sup>. En

---

<sup>24</sup> Consulté le 28 février 2021. Est aujourd'hui garanti le lien entre les ressources pour l'éducation d'au moins 18% des recettes nettes du gouvernement fédéral et, dans le cas des États et des municipalités, 25%, respectivement. Pour la santé, l'Union doit allouer au moins 15%, les États, 12%, et les municipalités, 15%.

<sup>25</sup> Voir dans Todos Pela Educação (2021). Le budget du MEC pour l'éducation de base en 2020 était le plus bas des 10 dernières années, avec 143,3 milliards de reais (Relatório Educação 2020). De plus, en 2021, cette situation s'aggrave, car "le budget du MEC pour les deux premiers mois de 2021 était de 82

conséquence, 2020 a enregistré la plus faible allocation de ressources à l'éducation depuis 20<sup>11</sup>. Pour l'éducation de base, la réduction était de 10,2 % par rapport à 2019. Cela a contribué à l'augmentation des inégalités scolaires et du décrochage, avec des millions d'élèves sans études en raison de l'inertie et de l'inefficacité du gouvernement dans l'offre de cours à distance pour les écoles publiques depuis le début de la pandémie, en mars 2020.

Enfin, en revanche, la résistance à tout ce démantèlement a été forte et combative au Brésil, notamment dans le domaine de l'éducation, de l'enseignement fondamental à l'enseignement supérieur. En ce sens, insistons sur la Campagne nationale pour le droit à l'éducation, qui est un réseau qui a pour mission de lutter pour assurer à tous une éducation publique de qualité, laïque et gratuite et qui collabore au développement du pays. Il existe des

---

milliards de reais, avec une faible exécution en raison du retard dans l'approbation de la LOA 2021 et des règles d'exécution provisoires" en cette période. Le ministère de l'Éducation a été le plus durement touché parmi les ministères, avec le blocus de 2,7 milliards de reais, engageant 14 % des dépenses discrétionnaires au cours des deux premiers bimestres de 2021. L'enseignement supérieur avait 39,7 % de ses dépenses discrétionnaires engagées dans le blocus, suivi par l'Éducation de base, avec 35,2 %. Les actions les plus touchées ont été : « Livres et Matériels Pédagogiques », « Examens et Évaluations de l'Éducation de Base » et « Appui au Développement de l'Éducation de Base ».

forums d'éducation du premier cycle de l'enseignement de base à l'enseignement supérieur, ainsi que des syndicats représentant les différentes catégories de professionnels. Ce sont des mouvements qui revendiquent des salaires décents, la reconnaissance des carrières et la qualité des investissements pour l'éducation publique et gratuite dans tous les aspects : financiers, pédagogiques et administratifs. Par conséquent, l'espoir demeure d'inverser ce processus et de surmonter cette phase pandémique sans majeures dommages sociaux.

## **8. Nouvelles mesures d'exclusion**

Malgré la consternation face à la pandémie, le gouvernement précédent a fourni, en gros et en détail, des mesures dans d'autres domaines qui démantèlent l'État brésilien et compromettent l'emploi et la protection sociale. En ce sens, une persécution obsessionnelle est orchestrée contre la fonction publique en l'accusant de gaspillage de ressources et de source de corruption, comme l'exprime la proposition actuelle de réforme administrative du gouvernement d'alors. Les cibles sont précisément les fonctionnaires des administrations fédérales, étatiques et municipales, car cela n'atteindrait pas ceux qui



travaillent dans les branches législative et judiciaire, ainsi que dans l'armée.

On peut même soutenir que l'intention explicite du gouvernement brésilien accélérerait ce processus d'exclusion en proposant une réforme administrative qui abaisserait davantage le niveau de vie des fonctionnaires des sphères exécutives des trois pouvoirs. En effet, le chantage à l'octroi de l'aide d'urgence (qui a été réduite à 250,00 R\$) a été largement ouvert en le liant à l'éternel prétexte du manque d'argent et sa compensation par le licenciement des fonctionnaires<sup>26</sup>, le gel de leurs salaires et, même sa réduction. En effet, cette conditionnalité est le résultat de l'atroce plafond de dépenses (*Teto dos Gastos*), approuvé par le gouvernement de Michel Temer en 2016, qui limite les dépenses publiques de chaque année à la précédente, seulement

---

<sup>26</sup>Ils affirment même que « L'inefficacité de l'enseignement primaire et secondaire est principalement liée au nombre excessif d'enseignants. [...] la réduction du nombre d'enseignants sur la base du nombre actuel d'élèves représenterait une économie d'environ 22 milliards de reais (soit 0,33 % du PIB), dont 17 milliards de reais dans l'enseignement élémentaire, et 5 milliards de reais dans le secondaire. [...] Dans une large mesure, ce problème pourrait être résolu en ne remplaçant pas une partie des enseignants qui prendront bientôt leur retraite. Réduire le nombre d'enseignants à la retraite pourrait ajuster les ratios à des niveaux efficaces dans l'enseignement primaire d'ici 2027 et, dans l'enseignement secondaire, d'ici 2026. » (Todos Pela Educação, 2021).

corrigée par l'inflation. Pour se conformer à cette restriction, le PEC d'urgence (PEC 186, 2019) soumet les trois sphères gouvernementales à réduire les dépenses des mêmes montants dans d'autres branches si elles recourent à certaines dépenses supplémentaires pour faire face à des situations d'urgence, comme celle de la pandémie.<sup>27</sup>

Une autre réforme qui a été conçue est la réforme fiscale, qui a déjà été débattue sur la base de certaines propositions envoyées pour examen au Congrès national. Cette réforme, si elle est progressiste, peut être un grand espoir de réduction considérable de la pauvreté et des inégalités sociales. Sa grande importance découle de la capacité profonde et large de promouvoir le changement structurel et de permettre ainsi

---

<sup>27</sup> De manière générale, ce PEC viole les droits sociaux et salariaux de manière globale et profonde, car il : « conditionne la réalisation des droits sociaux à l'équilibre budgétaire ; permet aux gouvernements de geler les droits et les salaires chaque fois que les dépenses courantes atteignent 95 % des recettes courantes ; il insère les revenus de pension dans le calcul des dépenses de personnel, facilitant l'atteinte d'une situation de déséquilibre fiscal et, par conséquent, l'application de la prescription de réduction des droits des fonctionnaires; et dissocie les ressources obligatoires pour la santé et l'éducation, à l'exception de celles liées au FUNDEB ». Disponible sur : <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/pEC-emergencial-acaba-com-posito-para-saude-e-educacao-e-ataca-servidores-publicos1>. Consulté le : 25 fév. 2021.

l'équilibre des comptes publics, de créer des emplois et de promouvoir la répartition des revenus. Mais cela ne sera possible que si les grandes fortunes sont définitivement taxées et si les impôts indirects sont réduits, principalement sur les plus pauvres. Cependant, la résistance des segments qui bénéficient de la structure actuelle, en particulier avec la domination du fameux « *Centrão* » (Grand Centre) au Parlement, rendra peut-être impossible la promulgation d'une réforme véritablement progressiste.

Dans le détail, c'est-à-dire dans la reformulation des programmes et des droits garantis par les lois, le gouvernement précédent a réduit d'importants avantages sociaux, comme dans le programme « *Ma maison, ma vie* » ; dans l'éducation, avec l'ingérence dans les accords conclus, en particulier dans la base nationale commune des programmes d'études, la réduction des ressources et la modification des programmes d'études, ainsi que la réduction des ressources pour les universités publiques et la recherche. Sur la question environnementale, la négligence à l'égard de la déforestation et de la protection contre les incendies a été évidente, et elle fait également l'objet de protestations de la part des organisations internationales. Dans la sécurité publique, le gouvernement a favorisé et encouragé la violence de la

population avec la concession dans l'achat d'armes à feu et leur importation. Dans le domaine des droits de l'homme, ce fut une honte. Quoi qu'il en soit, il serait épuisant ici de jeter un coup d'œil à toutes les mesures socialement pernicieuses déclenchées par ce gouvernement.

Finalement, la citation ci-dessous, de Harvey (2018), est emblématique en ce sens que, même sous l'égide du mode de production et de distribution actuel, promouvoir des réformes et renforcer la régulation étatique vise à démarchandiser le social – un sujet qui a été beaucoup discuté, notamment dans Sping-Andersen (1990). Ainsi, il serait possible de parvenir à une plus grande inclusion sociale et à la réduction des inégalités.

Maintenant, il n'y a plus de Palais d'Hiver à envahir, mais on peut penser à un système dans lequel les ressources économiques sont gérées démocratiquement. Le néolibéralisme a tout transformé en marchandise, même la connaissance ! Nous étendons de plus en plus les limites du marché, et d'énormes segments de la population, qui n'ont pas de ressources, ne peuvent pas acheter l'éducation, un logement décent, le crédit, quoi que ce soit. Il faut « démarchandiser » la santé, l'éducation, le logement populaire et le panier alimentaire de base. Une société décente garantirait des soins de santé gratuits pour tous. Le logement populaire ne peut pas être une marchandise. On parle d'une plate-forme anticapitaliste, ce qui ne veut

évidemment pas dire qu'on va demain rompre avec l'économie capitaliste. C'est un processus de « démarchandisation ».

## **9. Considérations finales**

Cette section de « Considérations finales » fait référence à des évaluations de ce processus de démantèlement de l'État brésilien jusqu'au moment où nous concluons cet article, causé principalement par des réformes et des mesures adoptées par les gouvernements en temps de crise, qu'elle soit économique ou générée par des situations fortuites qui nécessitent des efforts collectifs et d'urgence, comme dans le cas de la pandémie. L'hypothèse centrale de ce texte repose sur l'argument selon lequel les réformes et les mesures adoptées actuellement pour lutter contre de telles crises constituent de véritables arsenaux d'élimination des droits et d'aggravation des inégalités sociales, en particulier lorsque prévalent des forces conservatrices guidées par les préceptes dogmatiques du courant économique dominant, qui accuse toujours comme vilain ennemi l'État et ses dépenses.

En ce sens, la prescription du « mal » se répète de crise en crise, cherchant de manière obsessionnelle à réduire le rôle régulateur et protecteur de l'État en prônant une réduction

soudaine et globale des dépenses et des investissements publics dans des domaines cruciaux de la protection sociale et du travail. Visiblement, les cibles privilégiées sont la sécurité sociale, l'éducation, la santé, l'aide sociale et les prélèvements sur la masse salariale des entreprises. Évidemment, en général, cela ne peut se faire qu'en éliminant les droits et programmes sociaux, y compris ceux qui sont strictement garantis dans le texte constitutionnel.

De tout ce qui a été souligné, on peut comprendre que les réformes et les politiques orthodoxes visant à restreindre les ressources pour sauver les marchés en temps de crise ont profondément nui à la société, avec une réduction du bien-être social, en particulier dans les segments sociaux à faible et moyen revenu qui dépendent essentiellement de l'offre de services publics, tels que l'éducation et la santé, ainsi que des politiques d'assistance et des transferts de revenus. Il est également évident que, dans l'histoire politique et économique du pays, le gouvernement de Michel Temer et le précédent se distinguent comme les plus pernicioeux pour les Brésiliens, en particulier pour les travailleurs et les groupes vulnérables de la population, à travers la suppression des droits du travail et des droits sociaux, avec le démantèlement de l'État et de la protection sociale, qui se répercute sur les inégalités, la précarité et l'exclusion sociale.

Le Brésil est un pays dont l'inégalité sociale est l'une des plus profondes, caractérisée par une richesse personnelle exorbitante pour quelques-uns et des dimensions larges et profondes de pauvreté et d'exclusion pour beaucoup, dont la situation s'est encore détériorée sous le gouvernement actuel de Messias Bolsonaro. Son insensibilité et son mépris envers les plus démunis, parallèlement aux politiques néolibérales de démantèlement de l'État et de la sécurité sociale, ont laissé des familles entières à la dérive, s'entassant sur les places et les trottoirs, notamment dans les grandes villes. La perte de logements due à la difficulté de payer le loyer et les services de base d'électricité et d'eau a entraîné une augmentation de la population de sans-abri au Brésil<sup>28</sup> Au lendemain de plus de deux ans de pandémie, combinée à un chômage élevé et à une augmentation de l'inflation et de l'endettement, les conditions sanitaires se sont détériorées, la faim est revenue de manière cruelle, il y a eu une aggravation de l'indice de développement

---

<sup>28</sup>Il y a eu une augmentation d'environ 16% des personnes sans abri au Brésil entre décembre 2021 et mai 2022, selon l'Observatoire brésilien des politiques publiques avec la population sans abri. (Disponible en : <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/populacao-em-situacao-de-rua-no-brasil-cresce-16-de-dezembro-a-maio-diz-pesquisa/>. Accès à : 12.09.2022).

humain-IDH et même l'espérance de vie a régressé<sup>29</sup>, après une longue période de progression.

Pour conclure, il convient de mentionner brièvement les cinq axiomes indiqués par Gardou (2018, p. 15) comme fondements de la construction d'une société inclusive : que personne n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social ; que l'exclusivité de la norme n'est personne et que la diversité est tout le monde ; qu'il n'y a ni vie minuscule ni vie capitale ; que vivre sans exister est la plus cruelle des exclusions ; et que chaque être humain est né pour l'égalité et la liberté.

De ce qui précède, il nous semble que tous ces axiomes laissent à désirer dans la société brésilienne, notamment les deux derniers. Vivre sans exister signifie simplement survivre, se battre pour ne pas mourir à cause de multiples besoins, comme ne rien avoir à manger, nulle part où vivre et prendre soin de sa santé.

---

<sup>29</sup>Le rapport 2022 de l'ONU indique que l'espérance de vie mondiale à la naissance a régressé de 2019, où elle était de 72,8 ans, à 2021, où elle est de 71 ans, interrompant cinq décennies de croissance ininterrompue. En Asie centrale et méridionale et en Amérique latine et dans les Caraïbes, la régression a été plus intense. (AGÊNCIA BRASIL, 2022). Pour le Brésil, cet indicateur est passé de 75,3 ans en 2019 à 72,8 ans en 2021, soit pratiquement le même niveau qu'en 2008 (72,7 ans), conséquence de la baisse de l'IDH, qui a régressé de 0,766 en 2019, à 0,754, en 2021, revenant ainsi au niveau de 2014 (CONSULTOU JURÍDICO, 2022).



Exister, en revanche, c'est sortir de la condition « d'invisible », car pouvoir aller au-delà de la simple survie, c'est satisfaire des aspirations, des désirs et des idéaux, avoir, en somme, une vie économique, sociale, familiale et politique digne. Cela contribuerait donc à satisfaire le dernier axiome, de concevoir une société plus égalitaire et démocratique, comme une garantie de pleine liberté pour tous les citoyens.

### **Références bibliographiques**

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. SADER; Emir, PABLO, Gentili (Org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ARAÚJO, Victor L. de. O primeiro governo Lula (2003-2006): retomada do crescimento e bonança internacional. In: ARAÚJO. Victor L. de. & MATTOS, Fernando A. M. de. (Orgs.). *A economia brasileira de Getúlio a Dilma– novas interpretações*. São Paulo: Hucitec, 2021.

BRESSER-PEREIRA, LUIZ C. O Segundo Consenso de Washington e a Quase-Estagnação da Economia Brasileira. *Revista de Economia Política*, vol. 23, nº 3 (91), julho-setembro/2003.

BRESSER-PEREIRA. O Tripé, o Trilema e a Política Macroeconômica. *A Economia Brasileira na Encruzilhada*. Associação Keynesiana Brasileira: Dossiê da Crise (2013).

BRUNO, Miguel. O segundo governo Lula (2007-2010). In: ARAÚJO, Victor L. de. & MATTOS, Fernando A. M. de. (Orgs.). *A economia brasileira de Getúlio a Dilma – novas interpretações*. São Paulo: Hucitec, 2021.

BRUNO, Miguel. Os governos Dilma Rousseff: da “nova matriz macroeconômica” ao golpe de 2016. In: ARAÚJO, Victor L. de. & MATTOS, Fernando A. M. de. (Orgs.). *A economia brasileira de Getúlio a Dilma – novas interpretações*. São Paulo: Hucitec, 2021.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/auxilio/auxilio2021/Paginas/default.aspx> (2021). Acesso em: abr. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto prorroga auxílio emergencial de R\$ 600 até o fim do ano. Câmara: *Agência Câmara de Notícias*, 09/02/2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/726714-projeto-prorroga-auxilio-emergencial-de-r-600-ate-o-fim-do-ano/>. Acesso em: abr. 2021.

CARLEIAL, Liana M. da F. Subdesenvolvimento e mercado de trabalho no Brasil. In: SOUSA, Fernando J. Pires de. & NOISEUX, Yannick (orgs.). *Trabalho, desenvolvimento e pobreza no mundo globalizado: abordagens teórico-empíricas e comparações Brasil-Canadá*. Fortaleza: Edições UFC, 2016. 400 p.

CARLEIAL, Liana M. da F. Subdesenvolvimento, políticas de austeridade e a economia brasileira. In: MELLO, L. E. de., CALDAS, J.& GEDIEL, J. A. Peres (orgs.). *Políticas de austeridade e direitos sociais*. Curitiba, PR: Kaygangue Ltda, 2019.

CEPAL. Volatilidad, ciclo económico y respuestas de política. In: *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2007-2008: política macroeconómica y volatilidade*, 2008.

CHESNAIS, François. La récession mondiale : moment, interprétations et enjeux de la crise. *Carré Rouge* n 39 / décembre 2008 / 3.

CHESNAIS, François. As raízes da crise econômica mundial. *O Olho da História*, n. 18, Salvador (BA), julho de 2012 (Tradução de Rosa Maria Marques).

DARDOT, Pierre ; SAUVÊTRE, Pierre ; LAVAL, Christian ; GUÉGUEN, Haud. A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

DUARTE, Maria Regina P. Auxílio emergencial sem condicionantes, tributando os Super-Ricos. In: *Instituto Justiça Fiscal*. Disponível em: <https://ijf.org.br/apesar-de-voces-amanha-sera-outro-dia-nao-o-fim-do-mundo/>. Acesso em 24.02.2021.

ESPING-ANDERSEN, G. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton : Princeton University Press, 1990.

ÉTHIER, Diane. *Introduction aux relations internationales*. Montreal : Les Presses de l'Université de Montréal, 2010.

GARDOU, Charles. *A sociedade inclusiva: falemos dela! Não há vida minúscula*. Belo Horizonte; Fino Traço: Editora UFMG, 2018. [Tradução Cleonice P. Mourão; Márcia Bandeira].

HARVEY, David. "*É o dinheiro quem controla o processo democrático, não as pessoas*". Globo: Época (Entrevista a Ruan de Sousa Gabriel, em 18/09/2018 - 14:00).

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/david-harvey-o-dinheiro-quem-controla-processo-democratico-nao-as-pessoas-23076538>. Acesso em 24.02.2021.

JOVINO Lúcio Alex. Governo Bolsonaro e suas “prioridades”: Orçamento Secreto e PEC do “desespero”. Disponível em: <https://oppceufc.wordpress.com/2022/09/13/governo-bolsonaro-e-suas-prioridades-orcamento-secreto-e-pec-do-desespero/>. Acesso em 14.09.2022.

KUCZYNSKI, P.-P. Montando o Palco. In: WILLIAMSON, John; KUCZYNSKI, Pedro-Pablo (Org.). *Depois do Consenso de Washington: retomando o crescimento e a reforma na América Latina*. São Paulo: Saraiva, 2004.

MARQUES, Rosa M.; XIMENES, Salomão B.; UGINO, Camila K. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. *Revista de Economia Política*, vol 38, no 3 (152), pp 526-547, julho-setembro/2018.

MAZZUCHELLI, Frederico. A grande depressão dos anos 1930 e a crise atual: Contrapontos e reflexões. In: Barroso, S. e

Souza, R. (Org.) *A grande crise capitalista global, 2007-2013: gênese, conexões e tendências*. São Paulo: Anita Garibaldi / Fundação Maurício Grabois, 2013.

MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital*. São Paulo: Unicamp; Boitempo Editorial, 2002.

PEROBELLI, Fernanda F. C.; VIDAL, Tatiana L.; SECURATO, José R. Avaliando o efeito contágio entre economias durante crises financeiras. *Est. Econ.*, São Paulo, vol. 43, n.3, p. 557-594, jul-set. 2013.

PLIHON, Dominique. Peut-on comparer les grandes crises de 1873, 1929 et 2008 ? *Réseau Canopé – Idées économiques et sociales* 2013/4 N° 174.

PMDB. Uma ponte para o futuro. Brasília: *Fundação Ulysses Guimarães*, 29 de outubro de 2015.

UNISINOS. “*Ponte para o futuro*”: uma análise das consequências das 30 propostas do documento do PMDB. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/552908-ponte-para-o-futu...-propostas-do-documento-do-pmdb?tmpl=component&print=1&page>. Acesso em: 23 abril de 2016.

RAMOS, J. Un balance de las reformas estructurales neoliberales en América Latina. In: *Revista de la Cepal*, nº 62, Santiago de Chile, Cepal, agosto 1997.

SOUSA, Fernando J. Pires de. Percalços da América Latina: de Bretton Woods à atual crise financeira global. In: SOUSA,

Fernando J. Pires de. (Org.). *Poder e políticas públicas na América Latina*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SOUSA, Fernando J. Pires de. Comprendre les recentes manifestations de rue. *Problèmes économiques*. Paris, p. 5 - 12, 01 mar. 2014.

SOUSA, Fernando. J. Pires de. Precariedade do mercado de trabalho, proteção social e mobilidade de trabalhadores: implicações inquietantes do neoliberalismo na América Latina. In: MACAMBIRA, Júnior; ARAÚJO, Tarcísio P. de.; LIMA, Roberto A. de. (Orgs.). *Mercado de trabalho: qualificação, emprego e políticas sociais*. Fortaleza: IDT, 2016.

SOUSA, Fernando. J. Pires de.; CARLEIAL, Liana M. da F. Quando os desiguais se assemelham: Brasil e Estados Unidos sob a Covid-19. In: MACAMBIRA, Júnior; PIRES, Fernando;

CACCIAMALI, M. Cristina; MORETTO, Amilton; Matos, Franco de. (Orgs.). *Desmonte do estado e das políticas públicas: retrocesso do desenvolvimento e aumento das desigualdades no Brasil*. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho, 2020.

SPOSATI, Aldaíza; MEIRA, Paulo de T. A exclusão da inclusão no Programa Auxílio Brasil. *Rede Brasileira de Renda Básica*, 2022. Disponível em: <https://rendabasica.com.br/rbrb-biblioteca/a-exclusao-da-inclusao-no-programa-auxilio-brasil/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *2º Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já*. Fevereiro, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *6º Relatório Bimestral da Execução Orçamentária do Ministério da Educação e Consolidado do Exercício de 2020*. Janeiro, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Relatório do 1º e 2º Bimestres de 2021 da Execução Orçamentária do Ministério da Educação*. Fevereiro, 2021.

WILLIAMSON, J. Nossa agenda e o consenso de Washington. In: KUCZYNSKI, P.P. (Org.); WILLIAMSON, J. (Org.). *Depois do consenso de Washington: retomando o crescimento e a reforma na América Latina*. São Paulo : Saraiva, 2004.

# **CE QUE LE TERME INCLUSION EXPRIME RÉELLEMENT**

**Michel Chauvière**

## **Introduction**

Chercheur en sociologie et en sciences politiques au CNRS, je me suis surtout intéressé aux transformations des politiques et des pratiques sociales et médico-sociales. Dans ce tableau déjà compliqué, la problématique de l'inclusion s'est imposée récemment. D'où vient l'usage du mot, que lui fait-on dire, quelle est son économie, son utilité, quelles sont ses contradictions et ses limites ? J'aborderai principalement ces questions à partir du cadre européen et plus spécifiquement de l'exemple français.

## **Situer et caractériser l'inclusion**

La définition la plus simple n'est pas sociale mais physique et 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 l'idée négative de contenant voire d'enfermement ainsi que celle de corps étranger.

Selon le sociologue allemand Niklas Luhmann (1990), la notion d'inclusion sociale caractériserait les rapports entre les individus et les systèmes sociaux, au contraire, selon lui, de l'exclusion sociale. L'auteur annonce également une inclusion grandissante à long terme dans les sociétés contemporaines. De plus, le mot inclusion concernerait aussi bien les systèmes économiques, sociaux, culturels, sportifs<sup>1</sup>, numériques que politiques, sans oublier le logement. On devrait encore ajouter les systèmes linguistiques avec, par exemple, cette mode toute récente en France de l'écriture dite inclusive, afin de gommer la domination du masculin sur le féminin dans la grammaire ! L'inclusion deviendrait-elle une arme contre les inégalités de genre ?

La notion d'inclusion active connaît une définition un peu plus précise, plus ambitieuse aussi, quoique manifestement plus technocratique. Après d'autres instances, la Commission

---

<sup>1</sup> Bien que les jeux para-olympiques tout à la fois incluent et séparent.

européenne soutient, en effet, que « l'inclusion active consiste à permettre à chaque citoyen, y compris aux plus défavorisés, de participer pleinement à la société, et notamment d'exercer un emploi ». Concrètement, pour atteindre un tel objectif vertueux, on peut lire sur son site qu'il faudrait non seulement : « une aide au revenu adéquate ainsi qu'un soutien pour trouver un emploi, par exemple en établissant un lien entre les prestations octroyées aux inactifs et aux actifs, et en aidant les personnes à obtenir les avantages auxquels elles ont droit », mais aussi « 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 », ainsi qu'« un accès à des services de qualité qui aident les citoyens à participer activement à la société et notamment à revenir sur le marché du travail. » Mais cette société idéale reste loin des contradictions, tensions et luttes quotidiennes que nous connaissons et personne ne dit comment parvenir à de tels résultats ! De plus, l'expression « y compris les plus défavorisés » paraît beaucoup plus stigmatisante qu'inclusive !

Comment mieux caractériser cette rhétorique et la place qu'elle prend ? Remarquons d'abord qu'inclusion appartient à une riche famille de mots utilisés pour l'action publique

spécialement en matière sociale et médico-sociale, dans le domaine scolaire ou du développement urbain, tant au plan national qu'européen et international. En France, nous disposons déjà de nombreux mots ou formules analogues pour parler de façon idéale et généralement théorique de ce qui fait pour chacun et pour tous une « société de semblables ». Ainsi les mots intégration, insertion, assimilation qui correspondent à des degrés de réalisation sociale avec une importante part administrative souvent critiquée (Chauvière, Plaisance, 2000) ; ainsi encore citoyenneté (républicaine), démocratie, participation... qui sont plus politiques et plus universels - la citoyenneté pour tous étant inclusive presque par définition et le handicap une question démocratique (Stiker, 2000) ; sans oublier intérêt général, bien commun, laïcité... qui tentent de qualifier ce qui nous réunit, objets d'autres controverses ; et puis encore égalité, fraternité, solidarité, justice sociale, cohésion sociale et autres principes généraux finalisant l'action collective, pendant que discrimination positive, travail social, économie sociale, développement social, promotion sociale, etc. servent plutôt à qualifier certains types de pratiques.

Quelques termes apparus ces dernières années dans le débat public font néanmoins exception. Ainsi, par exemple, la

notion d'impact social. C'est une curieuse formule qui, pour toute inclusion, semble se contenter d'un simple effet de surface constatable et comptabilisable, sans autre considération pour le processus humain et social qui y conduit, ce qui pourtant est la difficulté majeure de tout accompagnement éducatif, de tout travail social.

En France, la promotion de ce signifiant réducteur est assurée par le Haut-commissaire à l'économie sociale et solidaire (ESS) qui a quasiment rang de ministre. Celui-ci a ainsi lancé l'hashtag *France Impact* qui semble avant tout une habile façon de libérer la part marchande de la relation éducative ou sociale, pour en faire commerce. Ce qui non seulement dénature l'économie sociale et solidaire mais aussi éclipse le social comme tel. Impact ne peut donc pas appartenir à la grande famille de mots évoqués plus haut.

De surcroît, dans cette bataille sémantique, aucun mot n'a évidemment de valeur en soi et chacun ne prend sens que dans un contexte donné. Il est donc difficile de voir dans inclusion un principe éthique ou humaniste du type universaliste supérieur et surplombant tous les autres. Bien qu'un tel mot, qui nous vient de l'anglais, supporte facilement la traduction, sa signification et ses modalités d'usage varient également d'un pays à l'autre, ne

serait-ce qu'en raison des différences de culture politique et institutionnelle (état fédéral *versus* état centralisé, secteur public *versus* marché, poids des religions, degré de multiculturalisme, etc.). Ce qui gêne les tentatives de comparaison. Enfin, les mots de cette famille sont bien souvent des vecteurs de communication politique, et inclusion n'échappe pas à cet usage stratégique et souvent opportuniste.

Comment, dès lors, appréhender l'efficacité du parler inclusion ? Le politiste français Pierre Muller, spécialiste de l'analyse cognitive des politiques publiques, propose une clé pour en comprendre le mécanisme (Muller, 2010, p.56 et suiv.).

1. Avec lui, ces mots peuvent être vus comme des référentiels d'action publique dans lesquels on rassemble beaucoup de prescriptions différenciées ; un référentiel serait donc « un ensemble complexe et hétérogène de valeurs (bien sûr), de normes (en quantité), de relations causales (ou explications tenues pour bonnes) et d'images (raccourcis cognitifs dont les médias sont généralement friands) ».

2. Il distingue également entre référentiel sectoriel (par exemple : le handicap, l'école, la protection de l'enfance, la ville, etc.) et référentiel global, comme le serait l'inclusion et tous les mots de la famille cités.

3. Et c'est dans le rapport entre référentiel sectoriel et référentiel global que se fabrique « une certaine vision de la place et du rôle du secteur concerné dans la société globale ». « Une certaine vision », la formule relativise évidemment la force supposée ou désirée du référentiel global. L'inclusion ne serait donc qu'une « certaine vision » des enjeux et des réalisations nécessaires, dans un contexte donné !

4. Enfin, les acteurs de l'action publique se caractérisent par leur volonté et leurs tentatives plus ou moins couronnées de succès d'intervenir, selon leurs intérêts ou les intérêts qu'ils représentent, sur les rapports entre référentiels sectoriels et référentiel global, afin d'obtenir certains résultats acceptables, en droits, en moyens, en équipements, etc. Parmi ces acteurs, on trouve des politiques, des fonctionnaires, des experts, des militants de la cause, des professionnels, des personnes concernées et leurs groupements, femmes et hommes, etc. Ces acteurs, plus souvent concurrents que coopérants entre eux, Pierre Muller les qualifie de médiateurs.

En somme, nous voilà devant une situation très classique : ces mots sont fort utiles pour donner une direction à l'action publique, l'exiger quand elle manque, la préparer, la stimuler et communiquer, mais ces énoncés ne sont jamais performatifs et

demeurent très insuffisants. Leur faiblesse tient à leur caractère théorique et se vérifie dans les nombreuses difficultés de la mise en œuvre. Il y a heureusement des exceptions, mais rien n'est jamais définitivement acquis en l'espèce. Pensons à la démocratie, cet autre creuset historique de la norme d'inclusion ; elle est toujours à défendre et à exiger, partout, car il se peut qu'elle régresse, voire qu'elle disparaisse. Trop d'exemples historiques douloureux en font la preuve.

Finalement, l'inclusion ne peut devenir une ressource et une force pour l'action, tant au plan national, européen qu'international, qu'à certaines conditions. Il y faut, en effet, sans hiérarchie aucune 1) des stratégies et des succès politiques pour l'instituer ; 2) des avancées du droit pour consolider les prescriptions et sécuriser les acquis ; 3) des réalisations institutionnelles suffisamment pérennes ainsi qu'une autre politique des métiers. Ces différents points formeront la trame des développements suivants.

### **L'inclusion est une question politique**

Si l'évocation d'un impératif d'inclusion crée une aspiration, un nouvel imaginaire collectif, une croyance même,

pour sa réalisation l'inclusion doit impérativement être portée par des décideurs convaincus pour finalement s'incarner dans des politiques publiques ad hoc.

Le domaine qui a, en premier, vu se développer ce référentiel est celui du handicap et plus précisément encore celui de l'école, mais on retrouve aussi cet objectif dans les politiques de l'emploi et dans les conceptions urbaines de l'accessibilité pour tous... (Plaisance, 2009).

S'agissant de l'école, sans rappeler les travaux d'organismes internationaux comme l'UNESCO et l'OCDE, je voudrais reprendre ici ce qu'avec Éric Plaisance nous avons proposé de façon très générale pour le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*.

Inclusion, écrivons-nous, « désigne l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités. L'expression *inclusion scolaire* s'applique d'abord à l'ensemble des enfants, particulièrement à ceux qui sont en situation de handicap ou avec des besoins éducatifs particuliers, désormais considérés comme ayant le droit d'accéder à l'école de leur quartier, voire aux classes ordinaires



et de participer, au même titre que les autres, aux activités pédagogiques.

[Au reste], l'inclusion scolaire ne s'oppose pas seulement à l'exclusion mais aussi à l'intégration. Les enfants intégrés peuvent, en effet être, perçus comme des « visiteurs » en provenance des milieux spécialisés et non comme des membres à part entière de la communauté scolaire. L'inclusion scolaire offre donc une perspective d'action radicale qui se définit avant tout par rapport aux droits de tous les enfants à l'éducation.

Ainsi l'éducation inclusive implique-t-elle une double transformation : des institutions, [afin] que les écoles deviennent des « communautés » ouvertes à tous sans restriction, et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité des élèves. Une telle option est non seulement pédagogique mais plus profondément sociopolitique. Une société inclusive reposerait donc sur une nouvelle perception des différences et sur une éducation transformée » (Chauvière, Plaisance, 2005, p.489-490).

C'est une perspective sociopolitique importante, parce qu'elle retrouve des valeurs fondatrices de l'école, gratuite, laïque et obligatoire, mais encore insuffisante, parce qu'elle reste de type

*top down*, sans apporter d'éléments tangibles pour la mise en œuvre.

En nous appuyant sur le modèle analytique de Pierre Muller, en France, depuis la loi de 2005 sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » (qui se substituait à une loi de 1975 d'obligation nationale en faveur des personnes handicapées), on peut progresser en articulant approche par la haute approche par le bas, c'est-à-dire l'objectif global d'inclusion et la nouvelle représentation sectorielle, dite approche sociale du handicap.

S'agissant de la dimension globale, avec le mot inclusion, on tente en effet d'introduire une autre vision du monde social, en même temps d'ailleurs qu'une autre vision du handicap en son sein. Ce qui rompt avec la formulation paternaliste de 1975 : « en faveur des personnes handicapées ». Dans une période de déficit d'objectifs et de perspectives à long terme, inclusion viendrait en sorte occuper une place laissée vacante. D'où son succès.

S'agissant de la dimension sectorielle, par différence avec des appellations comme « handicapés » ou « personnes handicapées », l'approche dite sociale du handicap les qualifie de « personnes en situation de handicap », ce qui peut signifier une

sorte d'externalisation de la question politique du handicap. Ce sont évidemment les mêmes personnes qui sont concernées, mais les médiations entre référentiel global et référentiel sectoriel ont changé.

Quels ont été les nouveaux médiateurs ? Rappelons que la décennie 1982-1992 fut déclarée par l'ONU « en faveur des personnes handicapées » et surtout suivie en 1993 par des « Règles universelles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées ». Et puis encore qu'en décembre 2006, une convention fut adoptée par l'Assemblée générale des Nations-Unies, relative aux « droits des personnes handicapées » (CDPH). Elle énonce que, sans réserve, les personnes handicapées ont droit à un plein accès et à une égale jouissance, effective, de tous les droits de l'Homme. Ce qui implique l'élimination des obstacles et des clauses d'exception qui ont contribué par le passé à l'invisibilité de ces personnes. Une longue procédure de signature et de ratification par les États membres des Nations Unies et par l'Union européenne s'en est suivie.

C'est dans ce contexte porteur que s'est forgé, sans encore s'imposer partout, le modèle social du handicap mettant en cause

l'environnement et plus globalement les formes d'organisation sociale dans la production des situations handicapantes. À la suite de la révision en 2001 par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) de la classification internationale des handicaps, CIH, est née la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, CIF. Depuis, le handicap n'est plus compris comme un phénomène individuel, combinant déficience, incapacité et désavantages (CIH), la nouvelle perspective est davantage centrée sur la production du handicap plus que sur les diagnostics (CIF).

Rappelons également un fait significatif, même s'il est devenu un peu mythique. Au début des années 1970, sur le campus de Berkeley, s'organise un petit groupe d'étudiants handicapés moteurs, unis par une sorte de « communauté de destin ». Dans leur répertoire d'action, le *self-help* (soutien mutuel, échanges d'expériences et stratégies de résistance) se combine avec les luttes politiques d'autres étudiants pour les droits civils de certains groupes minoritaires (noirs, féministes, homosexuels...), ainsi qu'avec celles plus extérieures des consommateurs (droit de contrôle sur les prestations fournies, droit d'être consultés sur la pertinence et l'adéquation des

services aux besoins, etc.). Avec cette stratégie sociopolitique, leur cause progresse et se prépare l'inflexion vers une problématique plus sociale du handicap (Chauvière, 2000, p.100-122). L'appui de professionnels spécialisés et de juristes bénévoles reste important, mais leur métier s'en trouve transformé. Il y a certainement d'autres exemples de ce genre durant la même période.

Considérer la situation de handicap permet donc de dépasser l'approche par les composantes déficitaires de la personne. C'est pourquoi, il devient important de supprimer les « barrières environnementales » (architecturales, culturelles, économiques et politiques) qui font obstacle à l'exercice de la citoyenneté concrète. Ce qui nourrit la perspective globale d'inclusion, bien que, dans cet exemple, le mot semble venir bien après la chose. Ainsi commence à s'incarner une alternative tout à la fois pratique et politique à la compréhension et à la prise en charge en institutions spécialisées, valant pour les citoyens concernés mais aussi pour les engagements concrets des États. Mais c'est toutefois sans nier le handicap, c'est-à-dire en reconnaissant certaines limites objectives à l'approche sociale

comme à l'inclusion et donc la nécessité du maintien d'autres obligations d'intervention.

## **L'inclusion est une question juridique**

Dans des États de droit, s'articulent la dimension formelle du droit fondée sur la hiérarchie des normes et sa dimension positive qui lui permet de garantir les libertés fondamentales pour les personnes ou les groupements et la sécurité juridique des actions. Le droit ne sert pas qu'à régler des conflits ou des litiges, il a aussi une fonction institutrice du « faire société ». Sans le droit, les conditions de possibilité et de légitimité des actions de type social, éducatif ou clinique seraient beaucoup plus faibles, réduites à la seule émotion et à la bonne volonté des acteurs, sans ressources sécurisées ni pérennité protégée. Il en va de même pour le droit du travail. Les adultes en situation de handicap se trouvant d'ailleurs à l'intersection de ces deux branches du droit, c'est pourquoi avoir un emploi ne suffit pas en termes d'inclusion. Il faut aussi que le salaire suive et que le travail ait un sens pour celui qui l'exerce !

C'est pourquoi il importe d'avoir une attention particulière pour la question de l'accès aux droits (comme les

textes l'exigent), mais aussi de l'effectivité réelle des droits proclamés, tout en veillant au progrès constant des droits communs autant que des droits complémentaires, comme le droit d'être assisté et protégé, spécialement pour les plus exposés.

Nos sociétés étant de plus en plus ouvertes et compétitives, elles deviennent excessivement dures pour ceux-là, ce qui nécessite le maintien de ce type de droits. Il s'agit donc de combiner les « droits de » et les « droits à », c'est-à-dire les droits liberté, communs à tous les citoyens, en situation de handicap ou non, et condition de la liberté de tous, et droits créances (ou droits subjectifs de tirage sur la société, de moins en moins inconditionnels, il est vrai), ce que sont tous nos droits sociaux et éducatifs de référence, surtout si l'on pense inclusion.

Reste une observation. Avec des affirmations fortes comme le droit à l'inclusion, le droit opposable au logement ou encore le droit au travail..., les juges, quand ils sont saisis par des justiciables s'estimant victimes de manquements graves, retiennent ces références le plus souvent par humanisme, mais sont parfois en grande difficulté pour exiger des mises en œuvre concrètes, faute de pouvoir y contraindre les autorités publiques ou privées. Et de ce fait, ces affaires se terminent souvent par de simples indemnisations, réduisant à néant l'objectif d'inclusion.

Le droit, comme le politique impliquent donc aussi des rapports de force en sus des déclarations et des promesses.

### **L'inclusion est une question à la fois institutionnelle et professionnelle**

Si l'inclusion, soutenue par des politiques publiques concrètes, est un pas vers une meilleure reconnaissance théorique et concrète des droits de chacun, vers un meilleur accès aux droits communs pour tous, autant qu'il est possible, pas plus la décision politique que le droit ne suffisent à réaliser la chose. Pour qu'une société devienne inclusive, il faut encore d'autres ressources que la seule mobilisation des valeurs, des normes et des consciences. Il faut notamment des institutions réalisant certaines obligations de façon durable et des professionnels de métier pour accompagner ces réalisations et les personnes concernées, si nécessaire. Or, nous sommes actuellement en plein débat sur la place des institutions, attisé par la norme dite de désinstitutionalisation.

De quel type d'institution s'agit-il en l'espèce ? Les institutions sociales peuvent être publiques, privées associatives non-lucratives ou privées lucratives avec le label de l'utilité



sociale (on dit aussi en France « entreprises sociales, avec profit raisonnable » depuis une loi de 2014 sur l'ESS) ou bien des initiatives ne s'autorisant que d'elles-mêmes (associations caritatives ou startups). Ces dernières formules tendant à se développer comme jamais, d'aucuns doutent qu'un simple « marché » de services, même reconnu d'utilité sociale, suffise à répondre aux problèmes éducatifs et sociaux, dans un sens plus inclusif.

Qu'est-ce qu'une institution ? Les institutions ne sont pas que des murs, des règles d'organisation et de fonctionnement, des financements discontinus (par appels d'offres), des prestations dirigées vers une clientèle... Elles sont aussi faites d'acteurs multiples qui donnent vie au quotidien en son sein et donnent du sens à l'accompagnement humain qu'il soit en institution fermée ou en milieu ordinaire ; ces acteurs, ce sont les professionnels mais également les personnes concernées. Elles aussi font l'institution à condition de ne pas être réduites au statut de victime ou de client. D'où la dialectique de l'institué et de l'instituant, pour caractériser la vie d'une institution, laquelle est alors irréductible à son organisation comme à sa seule gestion (Chauvière, 2011, p.102 et suiv.). Les notions de « communauté de vie » ou de « communauté scolaire » évoquées plus haut,

illustrent parfaitement cette représentation vivante de l'institution, valable pour les acteurs du dedans mais aussi opposable à l'extérieur.

Or, comme la France, de nombreux pays sont aujourd'hui confrontés à la norme de désinstitutionalisation. Soutenue par l'ONU et relayée par le Conseil de l'Europe, elle vise tout spécialement le secteur du handicap, soi-disant dans une perspective d'inclusion.

À ce sujet, il importe de distinguer entre désinstitutionalisation éthique des années 1970 contre les grandes institutions totalitaires et aliénantes, et celle en cours, à finalité beaucoup plus économique mais souvent justifiée par des considérations sur les droits personnels des bénéficiaires, vu la dépersonnalisation, la routine, le traitement en groupe, la distance sociale et le paternalisme... qui caractériseraient, dit-on, toutes les institutions sociales.

Mais alors, pour quelle alternative ? En France, politiques et experts préconisent une solution radicale : la création de plateformes de services marchands ou quasi-marchands de façon à mieux répondre aux besoins et aux parcours désormais identifiables des personnes. Du moins le prétend-on ! Car on peut aussi voir dans cette libéralisation du commerce des services

sociaux une illusion de droit commun, sans réelle rencontre ni protection des personnes. Partir des personnes paraît vertueux en intention, cependant les voies pour y parvenir sont diverses et même contradictoires, entre le style prestation marchande, centré sur le client, et le style clinique, centré sur le sujet. C'est pourquoi des choix tout à la fois éthiques et politiques s'imposent au lieu de la bataille sur le cadre institutionnel.

L'inclusion renouvelle enfin la question des métiers. En France, un exemple de tentative de mise en œuvre récente éclaire, entre autres, la place des compétences de métier. Le rapport de Denis Piveteau pour la ministre des Affaires sociales et de la Santé en décembre 2015 titrait de manière impérative, tout en étant une sorte d'aveu : « *Zéro sans solution : Le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches* ». Puis cette recommandation est devenue le projet : « *Une réponse accompagnée pour tous* » à expérimenter dans 23 territoires pionniers. C'est donc la mention de l'accompagnement, dans sa double dimension objective et subjective, qui fait l'essentiel de la réponse et qui devient ainsi la norme majeure, pour une inclusion somme toute assez modérée, quand il s'agit aussi de sauver les apparences.

S'il n'est pas un travail social au rabais, l'accompagnement peut cependant redynamiser les acteurs professionnels, notamment en renouvelant la réflexion éthique et en relançant la question centrale de l'altérité. Mais cela n'est guère possible en dehors de toute référence institutionnelle, ne serait-ce que pour la formation à cet exercice et sa régulation. Et puis reste quelques institutions incontournables comme la famille et l'école, où parfois le pire côtoie le meilleur. On imagine mal désinstitutionnaliser l'école, on veut plutôt restaurer une communauté scolaire accueillante pour tous. En revanche, on veut le faire pour les institutions et les métiers du secteur dit spécialisé, ce qui fait problème à celles et ceux qui y sont engagés et croient, par expérience, à sa nécessité comme à son utilité en complément des institutions primaires. D'aucuns se sont légitimement étonnés de l'affirmation péremptoire et générale de Catalina Devandas-Aguilar, rapporteuse de l'ONU sur le handicap, à Paris tout récemment : « il n'existe pas de bons établissements et il faut les fermer » ! C'est un débat essentiel.

## Conclusion

Il nous faut être attentif à certains risques contre-inclusifs. Notamment par le fait d'une sur normativité administrative par agences interposées et les progrès d'une économie des services dans de nombreux domaines socio-éducatifs, sous prétexte d'inclusion. On peut même dire qu'il existe actuellement un risque de grande « dés inclusion » non pas des personnes mais du social lui-même. Dans le cas français, notre « action sociale globale » des années 1970 et suivantes, était, par comparaison, assez bien incluse dans une vision solidaire partagée de la société et cette branche d'action publique était considérée comme légitime, malgré son coût élevé. Cette situation est en train de s'inverser. Nous traversons une lente mais régulière « désocialisation du social » (Chauvière 2011). Ce qui génère, malgré de grandes déclarations vertueuses comme l'inclusion, toutes sortes d'incertitudes qui paralysent les acteurs de terrain. Or, pour réussir le pari de l'inclusion, il faut aussi, et même plus que jamais, des professionnels avisés pour des relations humanisées et protégées d'accompagnement des plus fragiles.

Néanmoins, on peut dire que l'inclusion travaille le qualitatif contre le chiffre. Dans le contexte d'hypergestion et

d'hyper-management que nous connaissons, c'est un élément de résistance important. L'abus de recours aux chiffres pour dire l'éducatif et le social risque en effet d'en changer la nature. Le chiffre contribue certes à faire exister économiquement un secteur, mais il produit une image insuffisante et souvent déformante de la réalité. Tous les professionnels le savent et connaissent le syndrome de la case à remplir à la demande des autorités de tutelle, d'évaluation ou de financement. Le chiffre en lui-même est tout sauf inclusif !

C'est pourquoi, malgré tout, l'évocation de l'inclusion oblige à repenser les enjeux éthiques globaux et la coopération des services, contre la gestion segmentée, formelle et chiffrée dominante. Un référentiel global comme l'inclusion se situe donc davantage du côté de la doctrine que du management, bien qu'elle lui serve trop souvent d'étendard. Toutefois, bien que potentiellement riche, la norme d'inclusion reste encore trop faible. Il y faudrait plus de substance pour plus de contraintes légitimes. Il lui faudrait sortir de la *soft law* pour devenir un droit objectif et inconditionnel.

## Références bibliographiques

CHAUVIERE, Michel (2000). Handicap et discriminations. Genèse et ambiguïté d'une inflexion de l'action publique. In : Borillo D. (org.), **Lutter contre les discriminations**. Paris, La Découverte.

CHAUVIERE, Michel (2010). **Trop de gestion tue le social**. Essai sur une discrète chalandisation. Paris, La Découverte (1<sup>ère</sup> éd., 2007)

CHAUVIERE, Michel (2011). **L'intelligence sociale en danger**. Chemins de résistance et propositions. Paris, La Découverte.

CHAUVIERE, Michel, PLAISANCE Éric (org), 2000. **L'école face aux handicaps**. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ? Paris, Presses Universitaires de France.

CHAUVIERE, Michel, PLAISANCE Éric, 2005. Inclusion. In : **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**. Paris, Retz, 3<sup>e</sup> éd.

GARDOU, Charles (2012). **La société inclusive, parlons-en !** Il n'y a pas de vie minuscule. Toulouse, Érès.

LUHMANN, Niklas (1995). **Social Systems**. Stanford, Stanford University Press.

MULLER, Pierre (2010). **Les Politiques publiques**. Paris, Presses Universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. : 1990)

PLAISANCE, Éric (2009). **Autrement capables**. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées. Paris, éd. Autrement.

STIKER, Henri-Jacques (2000). **Pour le débat démocratique : la question du handicap**. Paris, éd. Du CTNERH.



**« ON N’EST PAS PRÉPARÉS POUR ÇA ! »**

## **DISCOURS DES PROFESSEURS FACE À L’INCLUSION ET À LA DIVERSITÉ**

**Éric Plaisance**

### **Introduction**

Les nouvelles orientations sur le professeur actuel, quel que soit le pays concerné, lui fixent le rôle d’assumer la diversité du public des élèves et d’effectuer l’inclusion scolaire et sociale de cette diversité. C’est l’éducation inclusive de la diversité des enfants et des adolescents qui est visée. Et les professeurs, dans le monde entier, disent dans leur grande majorité : « Nous ne sommes pas préparés pour ça ! ». Et ils ont aussi raison de s’exprimer ainsi ! Au moins pour deux raisons principales :

1. On ne leur présente pas clairement quelles sont les significations de ces deux concepts.
2. On ne leur montre pas non plus ce que peuvent impliquer ces orientations sur les pratiques éducatives concrètes.

Je ne prétends pas ici répondre à toutes les questions qui peuvent être soulevées à ce sujet. Je fais le choix de l'exemple de l'accueil et de l'éducation inclusive des enfants qu'on appelait autrefois déficients et qui sont maintenant dénommés « avec besoins particuliers ».

### **Quelle diversité ?**

Première observation de méthode concernant le vocabulaire de la diversité tel qu'il est maintenant utilisé.<sup>1</sup> Dans le langage dominant actuel, lorsqu'on parle de diversité sans autre précision, ce sont les personnes ou des populations humaines qui sont visées. Il ne s'agit plus de la diversité des choses (des plantes vertes ou des mammifères !) mais bien de la diversité humaine. Ce basculement d'usage implique aussi un basculement fondamental : on va d'un constat de réalité (sur les choses, sur les animaux etc..) à une implication éthique sur les êtres humains : orienter le discours vers la diversité des personnes sous-tend un

---

<sup>1</sup>Voir la méthode de Paul Ricœur sur la notion de reconnaissance : la problématiser philosophiquement à partir et au-delà du lexique (*Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Gallimard, 2004).

jugement de valeur sur les personnes ; valeur des personnes qui méritent d'être reconnues comme telles, précisément dans leur diversité, peut-être même grâce à cette diversité.

Deuxième observation sur cet usage moderne de la diversité (certains auteurs diraient un usage « post moderne » ou même « hyper moderne »). Il est directement lié à la problématique de la discrimination. La valorisation de la diversité est présentée comme une forme d'opposition aux discriminations. Les discriminations devant alors être définies comme des pratiques sociales qui reposent sur des mécanismes illégitimes et arbitraires de différenciation, de stigmatisation des personnes ou des groupes, le plus souvent minoritaires par rapport à une majorité dominante. C'est pourquoi on parlera de la diversité ethno culturelle (contre les différents racismes, contre les rejets de cultures minoritaires...), de la diversité des orientations sexuelles (contre l'homophobie), de la diversité concernant les états de santé (contre le rejet des personnes malades et handicapés) etc.

Sur le plan international, des documents se réfèrent à la notion de diversité, essentiellement dans les années 2000. Par exemple, l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, qui a son siège à Paris) a fait

en 2001 une déclaration sur la diversité culturelle et a adopté en 2005 une convention destinée à « la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles ». La diversité culturelle est définie par « la multiplicité des formes par lesquelles les cultures des groupes et des sociétés trouvent leur expression ». Il s'agit donc, pour les pays qui signent la convention, de « promouvoir le respect de la diversité des expressions culturelles et la prise de conscience de sa valeur aux niveaux local, national et international. » (Point et des objectifs de la convention).

D'autres textes de l'Unesco portent sur les personnes en situation de handicap. On se réfère habituellement à la déclaration de Salamanque de 1994, soit un peu avant les années 2000, considérée comme le point de départ de la diffusion internationale de l'objectif d'inclusion. La déclaration incite les pays concernés (92 signataires) à dépasser l'éducation traditionnelle dite « spéciale » et à s'engager vers une éducation pour tous, en particulier pour les enfants à « besoins éducatifs spéciaux ». Elle met en valeur le rôle des écoles communes dites « intégratrices » pour combattre les attitudes discriminatoires et les préjugés contre les handicapés.

Des textes plus récents de l'Unesco s'orientent plus clairement vers la notion de diversité et ne visent plus seulement les handicaps ou les besoins spéciaux. En 2009, l'Unesco adopte des « principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation » et fait référence à l'ensemble des « apprenants » et non à 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... ».

Dans le même sens, des guides pratiques de l'UNESCO en 2013 sur la nouvelle figure du professeur énoncent qu'il faut dépasser l'éducation des besoins spéciaux vers le paradigme plus large de l'éducation inclusive, c'est-à-dire en adoptant une vision globale de l'éducation pour tous les apprenants. Enfin, il faut mentionner un texte essentiel : la Convention des Nations Unies de 2006 destinée à protéger et à promouvoir les droits et les libertés fondamentales des personnes handicapées, sans discrimination qui serait fondée sur le handicap<sup>2</sup>. Parmi les

---

<sup>2</sup>La notion de discrimination est définie dans cette même convention : « toute distinction, exclusion ou restriction fondée sur le handicap qui a pour objet ou pour effet de compromettre ou réduire à néant la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, sur la base de l'égalité avec les autres, de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social, culturel, civil ou autres. » (Article 2).

différents articles, l'article 24 traite de l'éducation et déclare que les Etats signataires doivent faire en sorte que leur système éducatif assure l'insertion scolaire des personnes handicapées à tous les niveaux (en anglais, c'est l'adjectif « inclusive » qui est utilisé : « Inclusive Education System »).

Cette notion de diversité peut apparaître jusqu'à maintenant comme incontestablement positive et en dehors de toute contestation possible. Or, les choses sont un peu plus compliquées. L'auteur qui a développé les critiques les plus sévères contre la notion de diversité est un chercheur américain, Walter Benn Michaels, professeur à l'Université de l'Illinois, à Chicago. Il prend l'exemple des Etats-Unis et, plus précisément, celui du recrutement des étudiants en universités. Il considère que la notion de diversité masque les phénomènes des inégalités sociales et économiques qui restent pour lui les caractéristiques essentielles d'un régime économique néo libéral. D'où son affirmation brutale : « la diversité n'est pas un moyen d'instaurer l'égalité ; c'est une méthode de gestion de l'inégalité. » (2009, p.10).

Il est vrai qu'une rhétorique de la diversité s'est développée au sein des entreprises commerciales pour valoriser leur propre image. Par exemple, en France, une « Charte de la

diversité » a été proposée en 2004 aux entreprises pour « favoriser le pluralisme et rechercher la diversité au travers des recrutements ». La diversité étant entendue comme « diversité culturelle, ethnique et sociale ». On peut alors interpréter cette démarche des entreprises comme une valorisation de leur image publique et comme un essai de réponse aux défis de la mondialisation et de la concurrence, pour développer une vision moderne des ressources humaines (Masclat, 2012, p. 67).

Néanmoins, en éducation, la notion de diversité reste une valeur forte en termes d'éthique éducative et de propositions pour une pratique destinée à tous sans discriminations.

Par exemple, dans un livre intitulé précisément « Ethique de la diversité et éducation », des auteurs français valorisent la notion d'interculturalité et affirment : « ...en redécouvrant la problématique de l'altérité, l'École redécouvre la question de l'éthique. » (Porcher, Abdallah- Pretceille, 1998, p.89).

Cet engagement éthique (c'est-à-dire qui repose sur des valeurs humaines fondamentales) semble bien représenté dans plusieurs déclarations du ministère brésilien de l'éducation. Dès 2005, ce ministère avait organisé un séminaire de formation sur l'éducation inclusive en lien direct avec le droit à la diversité et il affirmait : « La promotion de l'éducation inclusive, fondée sur le

principe de l'universalisation de l'accès à l'éducation et sur l'attention à la diversité, requiert une philosophie de l'éducation de qualité pour tous. » En conséquence, il s'agissait, dès cette époque, d'identifier les barrières que des groupes rencontrent dans cet accès à l'éducation et de construire une école ouverte aux différences.<sup>3</sup>

### **Quelle inclusion ?**

La notion d'inclusion connaît les mêmes évolutions de sens que la notion de diversité. Utilisée isolément sans autre précision, elle se réfère toujours à des personnes ou à des groupes. Il en est de même pour l'adjectif « inclusif ». Ce ne sont pas des choses que l'on cherche à inclure l'une dans l'autre (comme des objets matériels, du métal, ou encore des textes à insérer) mais des personnes au sein de groupes. Des exemples pris dans des journaux brésiliens actuels en témoignent clairement : inclusão

---

<sup>3</sup>Dans un texte plus récent, en 2013, le ministère brésilien affirme : « Il devient urgent de mettre au centre du débat les principes et les pratiques d'un processus d'inclusion sociale assurant l'accès scolaire pour tous et en considérant la diversité humaine, sociale, culturelle, économique des groupes historiquement exclus. »



pelo trabalho (Globo 27/07/2017), moda inclusiva (Globo 4/12/2017, sur des vêtements destinés à de personnes handicapées), carnaval da inclusão (Globo 08/01/2018, sur un « bloco » - char de carnaval avec personnes handicapées), um lar inclusivo (Globo, 22/01/2018, sur une famille qui accueille des enfants handicapés) etc...

On voit donc que, dans cet usage récent, le vocabulaire de l'inclusion est devenu banalisé en s'appliquant aux personnes dans les domaines les plus variés. Dans les exemples que je viens de choisir, ce sont surtout les personnes handicapées qui sont visées. Le Brésil, plus que d'autres pays, présente aussi l'originalité d'avoir généralisé ce vocabulaire de l'inclusion dans les politiques gouvernementales en faveur de différentes minorités, aussi bien pour les questions de travail, de transport, d'accès à différents services et, bien entendu, à l'éducation.<sup>4</sup>

En se limitant pour l'instant aux questions d'éducation, on constate la diffusion internationale de l'expression « éducation inclusive », issue de l'anglais, Parallèlement à la diffusion de l'expression « besoin éducatif spécial », issue du rapport

---

<sup>4</sup>C'est une sorte de « fureur de l'inclusion » selon l'expression de Silva Kelly Cristina Brandão da (2016, p. 33).

britannique Warnock de 1978. Les organisations internationales comme l'Unesco ou l'Ocde ont joué un grand rôle dans cette expansion de notions qui touchent de nombreux pays dans le monde.

L'interrogation essentielle est de savoir comment cette valorisation de l'éducation inclusive (ou de l'inclusion scolaire) se situe dans l'évolution des institutions et des pratiques pour des enfants en situations de handicap. Pour résumer rapidement, je dirais que trois phases doivent être distinguées : la phase du spécial, la phase de l'intégration et enfin, la phase de l'inclusion.

L'éducation spéciale a des origines historiques anciennes et avait d'abord été développée pour les enfants déficients sensoriels (sourds et aveugles) et, plus tard, pour les enfants déficients intellectuels. La caractéristique essentielle de cette phase du spécial était de développer des institutions séparées du cadre éducatif commun. Le spécial, c'était le séparé. Dans cette phase, on comprend aussi que, pour ces enfants considérés comme très différents des autres, les professeurs devaient, à leur tour, être des professeurs « spéciaux ». Par exemple, en France, les premières reconnaissances officielles des spécialisations des professeurs ont eu lieu en 1909 et ont concerné l'enfance dite « arriérée ».

L'autre phase, celle de l'intégration, est bien plus récente, depuis la fin des années 70 et les années 80, avec de fortes variations selon les pays. De manière générale, l'intégration était un pas important vers le placement dans les écoles communes mais maintenait aussi un secteur spécial (sauf en Italie depuis 1977). On avait ainsi un modèle « en cascade », allant du spécial séparé jusqu'à la présence dans la classe commune de certains enfants handicapés.

Quelle est alors, dans les années 2000, la nouveauté de l'éducation inclusive par rapport à l'intégration ? Une collègue britannique de l'Université de Londres, Felicity Armstrong, considère le cas d'enfants handicapés en provenance d'un établissement spécialisé et qui fréquentent à temps partiel une école ordinaire (*mainstream school*). Pour elle, ces enfants « intégrés » sont seulement des « visiteurs » et ne sont pas considérés comme des membres à part entière de la communauté scolaire. L'intégration se limite à des accueils partiels, à des mesures techniques et administratives (par exemple des rampes d'accès, des classes avec dispositifs auditifs ou visuels) mais n'entraîne pas un changement radical de l'école dans sa culture et dans son organisation. On présuppose que c'est à l'enfant lui-même de s'adapter aux structures et aux pratiques existantes.

L'éducation inclusive, au contraire, repose sur l'idée que tous les enfants ont le droit de fréquenter l'école de proximité, quelles que soient leurs différences (Barton, Armstrong, 2007, p.10). Cela implique une transformation culturelle et éducative de l'école, une adaptation de l'école (et non plus de l'enfant), de telle sorte que tous les enfants y soient tous accueillis, même si, pour certains, il faut des aides spécifiques.

### **Quel nouveau professeur avec quelle formation ?**

En se réclamant de l'éducation inclusive, on adopte donc un regard critique sur l'institution scolaire et sur son fonctionnement et on cherche à définir un nouveau modèle d'école. C'est sans doute ce qui inquiète profondément les professeurs qui se disent non préparés pour cette évolution qui prend pour eux l'allure d'une révolution !

Je voudrais prendre l'exemple d'une enquête sur les professeurs par un syndicat français (SNUIPP). C'est une enquête sur environ 5.000 professeurs d'écoles primaires : 90% des professeurs interrogés sont d'accord sur le principe d'une éducation inclusive, mais ils donnent des avis plus nuancés en réponse à la question de savoir si l'objectif est réaliste : pour 76%,

l'objectif est réaliste mais c'est seulement « à conditions », et 20% disent que ce n'est pas réaliste.

Quelles sont les conditions du réalisme de l'inclusion selon ces professeurs ? Les demandes des professeurs de cette enquête concernent avant tout la formation et les diverses aides aux actions inclusives. D'autres enquêtes sur les professeurs, par exemple en Suisse, mettent aussi en évidence le rôle essentiel des représentations des professeurs sur la présence d'élèves en difficultés en écoles communes : ils expriment des réticences devant l'intégration/inclusion (réticences apparemment plus fortes que dans l'enquête française) et demandent de nouvelles collaborations professionnelles.

Ajoutons encore cette information paradoxale en provenance d'une enquête française sur les directeurs d'école : ce sont les directeurs qui ont déjà eu une expérience d'accueil des enfants en situation de handicap qui sont plus favorables que ceux qui ne l'ont pas eu ! Les « non expérimentés » sont donc plus réticents, expriment des craintes et envisagent des difficultés. Le rôle favorable de l'expérience sur les représentations est donc fondamental (enquêtes 2011 de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité).

Mais la notion même d'inclusion mérite un regard critique. Car les professeurs ont des raisons légitimes d'exprimer leurs doutes sur les ambiguïtés de l'inclusion. Elle est devenue une « notion-valise » (une « notion parapluie », en portugais « guarda chuva ») et l'objet d'une rhétorique répandue qui oppose brutalement inclusion et exclusion. La structure des discours dominants sur l'inclusion est une structure dichotomique qui oppose deux modalités d'action, l'une décrivant des situations critiquées car non légitimes (l'exclusion), l'une exprimant une valeur morale ou une utopie (l'inclusion).

La notion d'exclusion a été vivement critiquée par le sociologue Robert Castel qui la considère comme une « notion écran », une « notion piège ». Pour lui, « l'indigence théorique » de la notion vient essentiellement du fait qu'elle « recouvre des situations tellement hétérogènes qu'elle ne permet d'en analyser aucune. » (Castel, 2009, p.281) Spécialiste des politiques sociales et de l'évolution du salariat, Castel met en garde contre l'usage abusif et trompeur de la notion d'exclusion, car elle laisse croire que ce sont seulement des états stables, fixes, alors que les situations observées révèlent non des états mais des « processus de désaffiliation » (ibid., p.63). « Dans la plupart des cas, 'l'exclu' est en fait un 'désaffilié', dont la trajectoire est faite

d'une série de décrochages par rapport à des états d'équilibre antérieurs plus ou moins stables, ou instables. » (Ibid. p.343). Le grand avantage de cette conceptualisation en termes d'affiliation et de désaffiliation est de tracer des passages et des continuités entre les situations, au lieu d'oppositions radicales. Ce sont des « trajectoires » de vie qui caractérisent les individus.

Qu'en conclure à propos d'inclusion elle-même ? Il faut rappeler d'abord qu'on est tous inclus, qu'on est tous dans la société, mais évidemment à des degrés divers d'affiliation, selon des situations sociales diverses et souvent inégalitaires. Et l'inclusion scolaire ? Nous pouvons en conclure que le placement à l'intérieur d'un même lieu scolaire (une inclusion physique) ne signifie pas nécessairement la fin des situations de ségrégation, notion que je préfère à celle d'exclusion. Des enfants peuvent se situer à l'intérieur d'une école ordinaire ou d'une classe ordinaire et, en même temps, faire l'objet de rejets subtils, de marginalisations, par exemple, ne pas participer aux activités, ne pas être dans des processus d'affiliation, selon le vocabulaire de Castel.

Les enfants en situation de handicap peuvent être des « exclus de l'intérieur » (selon l'expression de Champagne et

Bourdieu, 1992). Il serait donc heuristique de renoncer à une vision en tout ou rien, de dialectiser nos manières de penser : en concevant l'inclusion non comme un état, mais comme un processus susceptible de variations, non comme un donné mais comme un travail d'affiliation impliquant un ensemble d'acteurs plus ou moins en cohérence. Inclure signifierait alors construire les conditions pour accueillir un enfant en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire, ceci en fonction des conditions locales, des aides possibles, et, bien entendu, des capacités de l'enfant lui-même.

L'inclusion scolaire entraîne-t-elle la transformation du rôle du professeur ? S'agit-il d'un nouveau professeur « inclusif » et, si oui, avec quelles caractéristiques ? Dans l'histoire de l'éducation pour les enfants en situation de handicap, c'est le rôle du professeur spécialisé qui a été mis en valeur et son action s'est traditionnellement effectuée dans des lieux séparés (écoles et classes spéciales). La perspective de l'inclusion scolaire est radicalement différente et pose de nouveaux défis. Ce n'est même plus seulement la transformation du rôle du professeur spécialisé qui est visé, mais le nouveau profil de tout professeur, quel qu'il soit.



L'UNESCO a publié en 2013 un guide pour promouvoir la nouvelle formation du professeur dit « inclusif ». L'objectif est d'équiper le professeur de capacités pratiques, non dans un sens purement technique, mais pour lui permettre d'identifier les barrières à la participation et aux apprentissages, pour être « réflexif », pour être un « penseur critique » capable de résoudre des problèmes, pour savoir mettre en question les phénomènes de discrimination. De plus, le dossier complémentaire de l'Unesco sur le « curriculum » défend l'idée qu'il faut adopter une vision holistique sur l'éducation pour tous les apprenants, c'est-à-dire ne pas se contenter d'une centration sur les besoins spéciaux ou les handicaps, ou encore ne pas se limiter à proposer des « remédiations » aux déficits, mais être prioritairement attentif à l'ensemble des apprenants et, par exemple, à l'égalité entre les genres, à l'éducation multilingue, à l'application concrète des droits humains dans les pratiques éducatives.

De son côté, l'Agence européenne pour les besoins particuliers et l'éducation inclusive a défini en 2012 le profil de l'enseignant inclusif selon quatre axes : il valorise la diversité des élèves ; il apporte une aide à tous les apprenants ; il travaille avec

les autres en équipe ; il poursuit sa formation professionnelle personnelle tout au long de la vie.

### **Quelles perspectives d'action ?**

Selon un concept de sociologie politique, l'inclusion peut être considérée comme un nouveau « référentiel d'action publique » (Chauvière, 2000). Ce référentiel global consacre des perspectives d'action que se donnent différents types d'acteurs, peut-être dans une manière de contrer les effets délétères de la post modernité. L'inclusion scolaire est ainsi définie comme une éducation pour tous et pour chacun, accueillant la diversité des apprenants. Il convient alors de distinguer plusieurs niveaux d'action :

- les politiques générales dites « inclusives » qui doivent soutenir les politiques scolaires,
- l'établissement scolaire, considéré comme acteur-clef de l'inclusion (Ebersold, Plaisance, Zander, 2016),
- les interactions en classe où devrait se développer une accessibilité pédagogique impliquant la recherche de l'accès de tous aux apprentissages, articulant les

actions collectives et les actions individualisées (Plaisance, 2013).

De telles transformations ne peuvent être envisagées que par de nouvelles formations des acteurs de l'éducation et par le développement de collaborations interprofessionnelles et de partage de compétences. L'inclusion scolaire des enfants nécessite aussi l'inclusion coopérative des adultes !

### **Conclusion**

Je laisse le soin à d'autres collègues dans ce colloque de donner des exemples d'enquêtes de terrain sur des pratiques inclusives ou sur des modalités nouvelles de formation de professeurs. Je préfère, pour terminer, revenir brièvement sur les concepts centraux de diversité et d'inclusion, en posant des questions un peu provocatrices pour stimuler les débats.

Les rapports étroits entre inclusion et diversité, malgré leur évidence, engendrent des paradoxes, voire des contradictions. La diversité est souvent comprise comme une nouvelle attention aux différences. Dès lors, des questions surgissent parmi lesquelles :

1. La notion de différence présuppose une norme sous entendue. Il y a différence seulement s'il y a une distance par rapport à une normalité. Est-ce donc le risque d'une inclusion normalisante ?

2. Dans différents pays, dont la France et le Brésil, on constate le développement de nouvelles catégories d'enfants et, conjointement, le souci de porter des diagnostics adéquats. Dans le champ scolaire, ce sont les troubles en dys-, les déficits d'attention, l'hyper activité etc. qui sont de plus en plus objets de diagnostics. Les professeurs eux-mêmes demandent le recours à des experts de ces troubles, comme si l'inclusion scolaire entraînait avec elle la nécessité de nouveaux spécialistes. Est-ce donc le risque d'une inclusion catégorisante ?

Je rappelle finalement que les deux concepts de diversité et d'inclusion se sont répandus surtout à partir des années 2000 dans un usage qui se centre sur des personnes et sur des groupes. Ils sont adoptés aujourd'hui, de manière souvent imprécise, mais avec une forte conviction, voire de l'enthousiasme, dans les milieux sociaux les plus variés, allant des grandes entreprises commerciales aux responsables de l'éducation, et quelles que soient les options politiques. Il y a

maintenant une rhétorique de l'inclusion qui ne facilite pas la compréhension du concept.

Je pose alors cette dernière question : ces concepts ne sont-ils pas utilisés d'autant plus volontiers qu'ils paraissent faire obstacle aux incertitudes du monde actuel ? Pour donner quelque assurance contre les fragilités contemporaines, contre une société liquide (Bauman), une société du risque (Beck), ou encore une société du désenchantement (Lipovetsky), bref contre tous les malaises qui atteignent aussi l'école ? Dès lors, la revendication d'une « société inclusive », selon l'expression de Charles Gardou (2012)<sup>5</sup>, semblerait pouvoir faire face à l'adversité et au malheur du monde, en posant des perspectives positives et éthiquement responsables.

### Références bibliographiques

BARTON, Len ; ARMSTRONG, Felicity (org) (2007). **Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education**. Dordrecht: Springer.

---

<sup>5</sup>« Une société inclusive est une société sans privilèges, sans exclusivités, ni exclusions. » (Gardou, 2002, p.145)

BRANDÃO DA SILVA, Kelly Cristina (2016). **Educação inclusiva**. Para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. São Paulo: Editora Escuta/ Fapesp.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. (1992). Les exclus de l'intérieur. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 91-92, p.71-74.

CASTEL, Robert. (2009). **La montée des incertitudes**. Travail. Protections. Statut de l'individu. Paris : Seuil.

CHAUVIÈRE, Michel. (2000). Naissance et conséquences d'un nouveau référentiel pour l'action publique. In : BARRAL,

Catherine ; PATERSON, Florence ; STIKER, Henri-Jacques; CHAUVIÈRE, Michel (org). **L'institution du handicap**. Le rôle des associations, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 245-249.

EBERSOLD, Serge ; PLAISANCE, Éric; ZANDER, Christophe. (2016). **École inclusive pour les élèves en situation de handicap**. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Rapport pour la Conférence de comparaisons internationales. Paris: Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire CNESCO.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2012). **Teacher Education for Inclusion**: Profile of Inclusive Teachers. Odense (Denmark): European Agency for Development in Special Needs Education.

GARDOU, Charles. (2012). **La société inclusive, parlons-en.** Il n'y a pas de vie minuscule. Toulouse, Érès (em português: **A sociedade inclusiva.** Falemos dela! Não há vida minúscula. Belo Horizonte: Editora UFMG-Fino Traço Editora, 2018).

MASCLET, Olivier. (2012). **Sociologie de la diversité et des discriminations.** Paris : Armand Colin.

MICHAELS, Walter Benn. (2009). **La diversité contre l'égalité.** Paris: Raisons d'Agir Editions (original em inglês 2006).

PLAISANCE, Éric. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : Vers un renouvellement des problématiques ? **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, n° 63, p. 219-230.

PORCHER, Louis ; ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. (1998). **Éthique de la diversité et éducation.** Paris : Presses Universitaires de France.

UNESCO. (2013). **Promoting Inclusive Teacher Education.** Advocacy Guides. Paris : UNESCO

# L'ÉDUCATION INCLUSIVE AU BRÉSIL - UN DROIT DE TOUS ET DE TOUTES QUI N'EST PAS NEGOCIABLE<sup>1</sup>

**Carlos Roberto Jamil Cury**

## **Introduction**

L'éducation, en tant que droit non-négociable de tous et de toutes, a une longue histoire. Les demandes, les pressions et les luttes pour que l'on puisse atteindre un tel objectif n'ont pas été moindres, jusqu'à ce que cette formulation puisse être inscrite dans notre système juridique constitutionnel.

Cette inscription universelle (de tous et de toutes) prend la priorité au fur et à mesure que le droit à l'éducation se voit juridiquement protégé dans notre Constitution, soit par la gratuité et l'obligation, soit par le droit du citoyen et le devoir de l'État, soit par le financement qui lui est dû. Le citoyen est ainsi protégé dans sa dimension individuelle (*ut singulus*) par son droit public

---

<sup>1</sup>Article original en portugais. Traduction par Angela Xavier de Brito et révision définitive par Éric Plaisance.



subjectif à l'éducation. L'éducation lui permet de participer à la vie politique du pays (*ut civis*). Et pour un membre de la société, l'éducation est un droit social (*ut socius*), puisqu'elle sert également une multiplicité d'intérêts, dans la mesure où elle va bénéficier à la fois à chacun et à chacune, à tous et à toutes. L'éducation sert finalement les intérêts collectifs de certains groupes, et cautionne ainsi le droit à la différence.

De telles caractéristiques, fondamentales pour la citoyenneté et les droits humains, font de l'éducation scolaire un droit assez protégé. Inversement, comme l'a dit Ferrajoli (2019), ce droit fondamental est *inviolable et non-négociable* :

*En effet, stipuler un droit fondamental par des normes constitutionnelles fortement supra-ordonnées par rapport à n'importent quelles autres, veut dire le rendre inviolable et non-négociable, c'est-à-dire, le soustraire simultanément à la volonté politique et à la disponibilité sur le marché. (p.20)*

C'est par cette référence à tous et à toutes que la conscience sociale a progressivement embrassé *tous et toutes*, quelle que soit la personne. Selon cette prise de conscience, le

principe du droit à l'éducation devient le paradigme de l'éducation et de l'école inclusives. L'un se convertit dans l'autre, de telle manière que « personne ne reste derrière ».

## I – Des avancées et des risques

Ces dimensions constitutionnelles ont été confirmées et ratifiées par des lois infra-constitutionnelles, telles la Loi des Directives et des Bases de l'Éducation Nationale, le Plan national de l'éducation et par les conventions internationales dont le Brésil est signataire, et l'une desquelles a, de nos jours, une valeur d'amendement constitutionnel. Tel est le cas du Décret Législatif n° 186, de 2008, relié à la Convention sur les Droits des Personnes porteuses de Déficience. Lisons, par exemple, la lettre c de son Préambule, qui réaffirme :

*c) [...] l'universalité, l'indivisibilité, l'interdépendance et l'interrelation de tous les droits humains et de toutes les libertés fondamentales, aussi bien que le besoin d'assurer que toutes les personnes porteuses de déficience puissent les exercer pleinement, sans discrimination.*

On ne peut pas nier de telles avancées, dont les effets ont été significatifs dans l'accès à la scolarité obligatoire. Mais il y a eu d'autres avancées plus significatives vers certains droits collectifs, telles que l'éducation pour les relations ethno-raciales, l'éducation indigène et, dans le cas que nous abordons, l'éducation pour l'inclusion des personnes porteuses de déficience, de celles ayant de hautes capacités et/ou des surdoué(e)s.

Néanmoins, ces “tous et toutes” désormais inclus dans le droit à l'éducation, ont déjà fait l'objet d'autres lois figurant dans notre système juridique, dans lesquelles “tous et toutes” ne faisaient référence qu'à “quelques-uns et quelques-unes”, comme une espèce de réserve des élites. Ces quelques-uns, qui semblaient être tous, disposaient de l'usufruit de certains biens sociaux. Historiquement, cela eu comme effet que certains groupes sociaux ont été exclus de ce bien que l'on appelait le droit à l'éducation et de bien d'autres, soit pour des raisons socioéconomiques, pour des raisons culturelles ou pour certaines limitations physiques.

Même au sein des élites, tout autant que pour des groupes sociaux exclus, certains segments ont été discriminés, comme cela a été le cas des femmes et des personnes porteuses de

déficience, avec des capacités élevées et des personnes surdouées. Tout au moins jusqu'aux années quatre-vingt-dix, ces derniers cas ont été compris parmi les exclus.

C'est grâce aux mouvements sociaux internationaux et nationaux, au progrès de la science et à une plus grande conscience de la part de nombreux professionnels de l'éducation, que le concept d'éducation inclusive a intégré un nouveau système juridique, dans lequel l'expression « tous et toutes » reprend son sens universel. Cette avancée légale, qui s'est déployée dans de nombreuses pratiques innovantes qui déconstruisaient les politiques fondées sur la ségrégation, telles l'accès aux écoles communes, se heurte encore aux pratiques culturelles ancrées dans un passé discriminatoire.

Quoiqu'elle puisse être prise dans un sens strict centré sur les seules personnes porteuses de déficience, l'éducation inclusive possède un caractère nettement plus compréhensif, plus étendu. Si l'on prend en compte la Déclaration de Salamanque, faite en 1994 en Espagne, nous voyons qu'elle englobe toute la diversité des déficiences et des difficultés d'apprentissage.

Cette tension entre les avancées qui ont été conquises et l'héritage de pratiques culturelles non seulement impose des limites à une plus grande avancée, comme le permettent des

interprétations moins de la législation en place et davantage du goût des forces sociales identifiées à ces pratiques. Et quand ces limites sont appuyées par des gouvernements qui ne s'identifient pas à la réelle inclusion de "tous et de toutes", on court le risque de revenir dangereusement en arrière sur le terrain de certains droits durement conquis.

La thématique proposée reste plus actuelle que jamais, étant donné les deux situations que nous sommes en train de vivre : les temps de la pandémie, avec ses incidences sur de nombreuses dimensions de notre vie individuelle et collective et sur les politiques de gouvernement, qui décrètent un recul sur des conquêtes désormais insérées dans notre dispositif juridique majeur, la Constitution.

La première conséquence, provoquée par la pandémie, concerne le droit des droits : le droit à la vie. En effet, la pandémie l'a mis en échec. Ce droit, consacré dans l'art. 5° de notre Constitution, est un droit fondateur de tous les autres, notamment ceux énumérés dans l'art. 6° de la Loi Majeure.

Le droit à la vie, consacré depuis l'Antiquité, notamment avec l'avènement du christianisme, était alors conçu comme un don divin qui devrait être conservé et soigné tout au long de la vie individuelle et collective. Ce droit restait en vigueur jusqu'à ce

que notre finitude décrète notre fin corporelle, dans l'attente d'une vie après la mort.

Dans la Modernité, ce droit a connu une justification laïque. Considérées tant qu'êtres individuels, singuliers, voire dominants, les êtres humains, dans l'état naturel, étaient plus enclins à la guerre et à la destruction mutuelle qu'à la vie fraternelle. Il s'ensuivait que l'issue qui pouvait leur garantir le droit à la vie, le bien majeur, serait un pacte selon lequel les êtres humains devraient renoncer à la violence, en la déposant entre les mains d'un souverain qui permettrait à tous de vivre en sécurité et en paix. En contrepartie, ce souverain devrait s'engager à leur garantir, à tous et à toutes, le droit à la vie. Voilà l'un des aspects les plus importants développés par le penseur anglais Thomas Hobbes : le droit à la vie – droit qu'il a développé dans son livre le plus connu, le Léviathan.

Que ce soit en fonction d'une conception transcendante, ou en fonction d'une vision laïque, le droit à la vie intègre désormais les systèmes juridiques fondamentaux de toutes les nations, ainsi que ceux du droit international.

Actuellement, un être non-humain – le virus du COVID– met en échec ce droit humain, en atteignant, quoique de manière différenciée, à la santé de tous et de toutes.

Conséquence de la première, la deuxième conséquence affecte le droit à la santé. Nous sommes tous assez fragilisés par la perspective d'être contaminés par le virus du COVID. Il convient de rappeler le nombre de personnes qui ont précocement cessé d'écrire leurs histoires, ainsi que le nombre de celles qui souffrent d'avoir perdu un ou des êtres qui leur étaient chers et du deuil qui s'est ensuivi.

La troisième conséquence concerne notre droit d'aller et de venir. La crainte d'une transmission rapide et collective nous a imposé l'isolement social et l'éloignement, même si l'urgence des services essentiels a mis certains groupes sociaux, peu visibles auparavant, dans l'obligation de s'exposer pour maintenir la vie collective. Aussi, les échanges, le commerce et quelques secteurs productifs ont été paralysés par une augmentation du chômage. Cet ensemble a rendu visible la situation de millions de Brésiliens obligés de survivre en dehors de ce qu'on est convenu d'appeler *le minimum existentiel*, ce qui leur place en dessous du seuil de pauvreté.

Ce reflux du social, du collectif vers des enceintes privées et vers une augmentation de l'activité télé-présentielle, nous a fourni une occasion de réflexion sur de nombreuses choses qui nous entourent et qui nous atteignent. Dans ce moment de

réflexion, il faut réfléchir, plutôt à deux fois qu'une seule, aux sentiments d'insécurité, de peur, d'incertitude et de précarité. Notre condition humaine a été affectée la fois par les masques et par l'absence des rencontres chaleureuses, par l'impossibilité de nous serrer la main et même de jouir de la présence de ceux qui nous sont familiers.

De façon abrupte, sous nos yeux, se sont visiblement étalées les formes multiples que prenait notre inégalité, en même temps que nous éprouvions une ségrégation douloureusement consentie. Si j'évoque cette ségrégation, c'est qu'elle a été, pendant de nombreuses années, voire des siècles, la forme par laquelle ont été traité(e)s soit les personnes porteuses de déficience ou de hautes capacités, soit les surdoué(e)s. Ce serait un peu comme si l'on se mettait à la place de l'autre, comme si nous étions l'autre. Nous sommes en train d'éprouver une identification empathique avec une situation de ségrégation inscrite dans le passé, qui s'évertue à survivre dans les pratiques culturelles.

Mais voilà que surgit une deuxième situation : les occupants actuels du ministère de l'Éducation ont décidé de réintroduire la ségrégation, au moyen d'un décret de septembre 2020, anticonstitutionnel et illégal, qui a pourtant séduit les



imprudents. Sous un titre où figuraient des termes qui nous sont chers, tels que équité et inclusion, le décret vise, en fait, une inclusion qui exclut. Ce qui a été appelé dans ce décret « Politique Nationale de l'Éducation Spéciale (PNEE) » va à l'encontre de la Convention de l'Organisation des Nations Unies (ONU) sur les Droits des Personnes porteuses de Déficience (ce qui, au Brésil, possède la force d'un amendement constitutionnel, à travers du Décret Législatif 186, de 2018, et du Décret 6.949, de 2009) et qui est, par là-même, antinomique au Statut de la Personne porteuse de Déficience, selon la Loi 13.146, de 2018, la Loi brésilienne de l'inclusion et les articles 206 et 208 de la Constitution.<sup>2</sup>

Enfin, à côté de cette situation insolite et inédite survenue avec la pandémie, il y a la rétrocession d'un décret inconstitutionnel et illégal. L'ensemble de ces circonstances a eu des impacts effrayants sur l'éducation scolaire, notamment sur le droit à l'éducation.

---

<sup>2</sup>Une décision préliminaire de la séance plénière du Supérieur Tribunal Fédéral (STF) a tout récemment suspendu les effets de ce décret.

## II - Le droit à l'éducation sous risque conjoncturel

La fermeture des écoles a entraîné une superposition entre l'institution scolaire et l'institution familiale. La maison, qui était auparavant le lieu du repos, du loisir et de la nourriture, est devenue tout cela et davantage, tout ce que nous cherchions auparavant au dehors. Et de manière toute spéciale, la maison est devenue un lieu d'école, un lieu de formation.

En fonction de nos inégalités, *nos foyers se sont vus envahis par les écoles*. Nous constatons, nous assistons, nous expérimentons la double configuration des maisons tout autant que le double réseau de l'éducation scolaire. Aussi bien des maisons aux multiples ressources que celles avec des pièces minimales et précaires. Les enfants et les adolescents recherchent des enseignements, mais quelques-uns ont accès aux technologies digitales de l'information et de la communication, tandis que d'autres – la majorité des élèves – ont un accès précaire à ces moyens. Nous sommes en train d'apprendre l'importance des TDIC<sup>3</sup> en tant qu'outils complémentaires de l'enseignement présentiel.

---

<sup>3</sup>Technologies Digitales de l'Information et de la Communication.

Même ainsi, cette conjoncture difficile et complexe présente un autre côté révélateur : l'importance de la transmission des connaissances faite par un professionnel. Et qui est le professionnel habilité pour cela ? C'est le/la professeur(e) pédagogue, c'est le/la licencié(e), le/la diplômé(e) de l'État. Nous commençons à valoriser l'enseignant et, avec lui, on valorise l'école en tant qu'espace d'un vécu de socialisation, où nous apprenons à respecter l'autre.

De la dialectique entre l'égalité et la différence, il en découle, comme le dit Ferrajoli (2019), qu'en définitive, *l'égalité est stipulée car, de fait, nous sommes différents et inégaux mais pour la protection des différences et en opposition aux inégalités (p. 13).*

Si auparavant il y avait déjà des éléments conjoncturels de recul en ce qui concerne le droit à l'éducation pour tous et pour toutes, la pandémie a jeté davantage de lumière sur ce recul. En même temps, le gouvernement fédéral s'est opposé aux dimensions structurales qui auraient pu faire avancer davantage le droit à l'éducation. Tel a été le cas quand le Plan National de l'Éducation, qui a son origine dans un amendement constitutionnel et dans une loi dont la gestation a été assez longue, associée à une période également longue de participation, ne

devient pas effectif. Ceci est encore une autre forme de désengagement des gouvernants de la sphère fédérale vis-à-vis de la qualité de l'éducation de base.

Le Plan National de l'Éducation, selon la loi n. 13.005/2014, dans son objectif 4, qui concerne les personnes porteuses de déficience ou souffrant de désordres globaux du développement, des personnes surdouées et de celles ayant de hautes capacités, présente 19 stratégies, parmi lesquelles je n'ai choisi d'en mentionner que deux :

*4.4) assurer une attention éducative spécialisée à tous les élèves porteurs de déficience, de désordres globaux du développement et de hautes capacités ou surdoués inscrits dans le réseau public de l'éducation de base, dans des salles pourvues de ressources multifonctionnelles, ou dans des classes, des écoles ou des services spécialisés, publics ou sous contrat. Cette attention éducative devrait se faire sous les formes complémentaire et supplémentaire, selon leurs besoins, identifiés au moyen d'une évaluation professionnelle, une fois*

*que l'élève et sa famille ont été entendus ;*

*4.8) garantir l'offre de l'éducation inclusive, interdisant l'exclusion de l'enseignement régulier sous l'allégation de déficience et une fois promue l'articulation pédagogique entre l'enseignement régulier et l'attention éducative spécialisée ;*

Dans les objectifs communs, il faudrait se reporter à l'objectif 5, concernant l'alphabétisation, qui dit – dans sa stratégie 5.6 – *qu'il faudrait promouvoir la connaissance des nouvelles technologies*; et dans son objectif 7, relatif à la qualité, dans la stratégie 7.12 : *encourager l'emploi de technologies éducatives*; et dans l'objectif 7.15: *universaliser jusqu'en 2019 l'accès au réseau mondial d'ordinateurs à bande large de haute vitesse ; tripler, jusqu'en 2020, le rapport professeur/élève dans les écoles de l'éducation de base, et promouvoir l'utilisation pédagogique des TDIC.*

L'Amendement Constitutionnel n. 95/2016, couramment appelé plafond des dépenses, a gelé les investissements généraux dans l'éducation (qui ne sont pas des dépenses). Le Journal Officiel de l'Union du 09 août 2017 fait état de la sanction de la

Loi de Directives Budgétaires (LDO) pour l'année 2018, loi n° 13.473/17. Cette loi établit l'orientation pour la Loi du Budget Annuel. Il s'agit de la première LDO qui indique les objectifs et les priorités du gouvernement pour l'exercice annuel subséquent. La sanction présidentielle s'est accompagnée de 40 vetos. Les vetos se justifient dans la mesure où ils seraient allés à l'encontre de *l'intérêt public* et seraient par là-même empreints d'*inconstitutionnalité*. Ces vetos doivent encore être appréciés par le Congrès.

Or, dans le paragraphe unique de l'art. 3°, Section II de l'Annexe VII, incise II, *les objectifs insérés dans le Plan National de l'Éducation* font également l'objet d'un veto. Le cas échéant, il s'agit du § unique de l'art. 21 de la loi n. 13.473/17: *L'allocation des ressources dont traite le caput devra chercher l'implantation du Coût Élève Qualité Initiale - CAQi, dans les termes de la stratégie 20.6 du PNE.*

La raison de ce veto y est présentée de la façon suivante : *La mesure pourrait restreindre le pouvoir discrétionnaire d'allocation du Pouvoir Exécutif dans l'application des politiques publiques, réduisant la flexibilité dans la priorisation des dépenses discrétionnaires en cas de besoin d'ajustements*

*prévus dans la Loi Complémentaire n° 101/2000 (LRF), mettant en risque la portée de l'objectif fiscal.*

Heureusement, ce veto – une fois que le Congrès a approuvé l'amendement Constitutionnel n°108/2020, suite à la forte pression exercée par la société – a pu garantir la constitutionnalité du CAQ (Coût Élève Qualité) et du CAQi (Coût Élève Qualité Initial).

Les actuels occupants du Ministère des Finances, à travers ce qu'on a appelé le « Plan Plus Brésil », ont envoyé trois propositions d'amendement constitutionnel visant à déconstitutionnaliser divers articles de la Loi Majeure à la faveur du contrôle des dispositifs légaux obligatoires (PEC n° 186/19), l'extinction de quelques-uns des fonds publics (PEC n° 187/2019) et du dénommé Pacte fédératif (PEC n° 188/2019) qui rassemble les ressources attachées à l'éducation et à la santé, altère le salaire-éducation et ouvre la possibilité d'accorder des bourses d'étude pour l'éducation de base. Lisons ce qui a été proposé dans le § 1° de l'article 213 :

*§ 1° Les ressources dont traite cet article pourront être destinées à des bourses d'étude accordées pour l'enseignement de base, selon la formulation de la loi, pour les*

*intéressés inscrits et sélectionnés qui auront fait preuve d'insuffisance de ressources, dans le cas où il y aurait des institutions enregistrées, selon les conditions définies dans la loi, dans la localité de résidence de l'élève.*

Que ce soit ou non une coïncidence, on peut soulever l'hypothèse que, fondé sur ce projet d'amendement constitutionnel, il y a eu un déplacement des ressources publiques vers celles que le Décret n° 10.502/20 appelle *les écoles spéciales*.

Des lors, il ne faut même pas penser à la non-coordination du gouvernement fédéral dans le champ de l'éducation, de la santé et de l'écologie, avec des politiques erratiques d'une non-politique, voire d'une antipolitique.

### **III - Petite histoire du chemin vers l'éducation inclusive**

Le chemin vers l'éducation inclusive a été long et difficile. Pendant de nombreux siècles, le concept régulateur de la pratique dans ce secteur a été celui de la ségrégation, qui s'orientait vers un mode d'exclusion que l'on peut appeler 'réclusion'. On peut



affirmer que celle-ci a été l'une des premières voies dans ce long chemin.

La ségrégation, qui peut même prendre la forme d'une vraie discrimination, comporte des pratiques de séparation des lieux, conduisant à toute sorte de stigmates. À titre d'exemple, les personnes porteuses de déficience ont été appelées « idiots », « anormales », « arriérés », « inadaptées » ou « débiles », parmi d'autres termes péjoratifs. On peut aisément le constater en lisant le Plan National de l'Éducation de 1936-1937, articles 376–383, sous le titre d'enseignement correctif (« emendativo » venant du verbe « amendar ») – plan qui a heureusement avorté.

Leur éducation se faisait dans des établissements placés en dehors de l'éducation scolaire commune. Ils devraient recevoir des soins spéciaux de la part de spécialistes, provenant notamment des champs de la médecine et de la thérapie. Dans la même direction, faisons également attention au Décret n° 24.794/1934, diffusé un jour avant la promulgation de la Constitution de 1934.

Le terme « amender » à le sens de rectifier, de corriger une faille qui relie une pièce à l'autre, comme s'il s'agissait d'une pièce de vêtement. En outre, des expressions péjoratives y abondent, du genre de celles que nous avons consignées ci-

dessus. Les élèves devraient fréquenter des classes spéciales, dans des écoles annexes aux écoles communes et, après un certain temps, seraient orientés vers une profession, de préférence celles liées aux travaux manuels. Le terme « *emendativo* » figurait encore dans la législation, au début des années 50.

Observons que cette Constitution de 1934, malgré ses avancées significatives, n'a pas manqué d'enregistrer une disposition assez bizarre sur l'éducation eugénique dans son art. 138, lettre b.

Sur le terrain de la politique, en tant que porteurs d'une *incapacité physique ou morale*, à l'instar de l'art. 8<sup>o</sup> de notre Constitution Impériale ou l'art. 71 de la Constitution de 1891, les personnes étaient considérées comme des citoyens passifs, incapables d'exercer le droit de vote. La même chose peut être constatée dans l'art. 5<sup>e</sup> du Code Civil de 1916.

L'équation qui associe déficience et infériorité n'est pas une équation naturelle. Elle est socialement produite dans le but de justifier les formes oppressives et perverses de l'exclusion, une équation définie par ceux qui se disent 'normaux'. Sous cet angle, l'autre n'est perçu que comme un corps destiné à être rentable, d'où cette représentation où les personnes ayant des besoins manifestes sont présentées comme si elles n'étaient que des

personnes passives, subordonnées et sujettes à l'assistance sociale. La différence qui existe entre les uns et les autres devient ainsi une asymétrie fondée sur une base médico-biologique.

Selon Oliver (1996), les politiques fondées sur des préjugés renforcent la différence et transfèrent la responsabilité sur l'individu. C'est ainsi qu'émergent les paradigmes liés à la ségrégation et à l'assistentialisme.

La deuxième voie, qui va de 1950 à 1990, voit apparaître la présence des *institutions philanthropiques* à la lumière de la catégorie de l'exceptionnalité. Il y a ainsi un déplacement des écoles ou classes spéciales vers des institutions éducatives qui ne sont donc pas nécessairement scolaires, qui rendent des services à certains groupes sociaux, sans finalités lucratives. Parmi ces institutions, l'*Association des Parents et Amis des Exceptionnels (APAE)* est fondée dans la Société Pestalozzi, en 1954, au Brésil. La première APAE est ouverte en 1956 dans la ville de São Lourenço, dans l'état de Minas Gerais. Dès lors, on peut voir le lien qui s'établit entre le caractère assistanciel et laïque de cette modalité de philanthropie avec le caractère *exceptionnel* des personnes assistées.

Différemment de l'action charitable religieuse, la philanthropie cherche des partenaires. Pour cela, elle se sert de

périodiques, de la publicité dans les journaux et d'évènements charitables.

Tout le Titre X des Directives et des Bases de l'Éducation Nationale, loi n° 4.024/61, est consacré à l'Éducation des « Exceptionnels ». Voici son contenu :

*Art. 88. L'éducation des exceptionnels doit, dans la mesure du possible, s'insérer dans le système général de l'éducation, afin de les intégrer à la communauté.*

*Art. 89. Toute l'initiative privée considérée efficiente par les conseils d'éducation des états, et relative à l'éducation des exceptionnels, recevra des pouvoirs publics un traitement spécial moyennant l'octroi de bourses d'étude, de prêts et de subventions.*

L'objectif d'intégration a été confirmé dans la décennie soixante-dix, lorsque la loi n. 5.692/71 vient altérer le contenu de la LDB. Selon l'art. 9<sup>e</sup> :

*Les élèves présentant des déficiences physiques ou mentales, ceux qui ont un retard considérable*

*par rapport à l'âge normal d'inscription, ainsi que les surdoués, devront faire objet d'un traitement spécial, selon les normes fixées par les Conseils d'Éducation sous la compétence desquels ils se trouvent.*

Ici on voit déjà apparaître un deuxième concept qui régit le traitement qui devrait être accordé aux exceptionnels au sein du système général de l'éducation : l'intégration. Ce concept est bien expliqué par l'Avis CNE/CEB n.17/2001 :

*Dans ce processus, il fallait plutôt que ce soit l'élève qui s'adapte à l'école, qui restait, elle, inaltérée. L'intégration totale dans la classe commune n'était permise qu'à ces élèves qui arrivaient à suivre le curriculum qui y était développé.*

On peut dire que, dans ces périodes, l'inégalité ou l'exclusion étaient la règle, l'inclusion étant une exception.

#### **IV - L'Éducation inclusive**

Les années quatre-vingt-dix inaugurent la troisième voie : celle de l'inclusion, bien dépeinte dans le titre du livre de

Norberto Bobbio. *L'Ère des Droits*. Elles ont connu l'importance de l'acceptation et de la reconnaissance du droit à la différence, à la lumière des processus de *spécification*. Il s'agit de :

*Au-delà des processus de conversion dans le droit positif, de généralisation et d'internationalisation [...] il s'est manifesté, dans ces dernières années, une nouvelle tendance, que l'on peut appeler spécification ; elle consiste dans le passage graduel, mais de plus en plus accentué, à une détermination ultérieure des sujets titulaires de droit... (1992, p. 62).*

Notre Constitution de 1988 offre les fondements et les bases tant en ce qui concerne le droit à l'éducation de et pour tous et toutes, ainsi que pour qu'un tel droit se fasse à la lumière de l'égalité et de la différence.

Selon l'article 205

- *L'éducation, droit de **tous** et devoir de l'État et de la famille, sera promue et stimulée avec la collaboration de la société, visant au plein développement de la personne, à sa préparation à l'exercice de la citoyenneté et à sa qualification pour le travail (c'est nous qui soulignons).*

L'art. 1<sup>o</sup> de notre Constitution est assez clair :

- ...l'État Démocratique de Droit (e) a comme fondements :
- (...)
- *III – la dignité de la personne humaine*

Son l'art. 3°, dit que : L'un des objectifs fondamentaux du Brésil est :

- *IV – Promouvoir le bien de **tous**, sans préjugés liés à l'origine, à la race, au sexe, à la couleur, à l'âge ou à n'importe quelle autre forme de discrimination. (C'est nous qui soulignons)*

L'art. 5°, que nous avons déjà mentionné : **Tous** sont égaux devant la loi, sans distinction d'aucune nature...

- § 2° *Les droits et les garanties exprimés dans cette Constitution n'excluent pas d'autres découlant du régime et des principes qu'elle a adoptés ou issus des **traités internationaux dont la République Fédérale du Brésil est partie prenante** (c'est nous qui soulignons).*

Le droit à la différence est, quant à lui, présent dans l'art. 208, III

*Le devoir de l'État par rapport à l'éducation sera rendu effectif selon la garantie que :*

- *Les porteurs de déficience recevront une attention éducative spécialisée, qui leur sera préférentiellement donnée dans le réseau régulier de l'enseignement.*

- Art. 4º, III da LDB : *Attention éducative spécialisée gratuite aux élèves, et préférentiellement à ceux ayant des besoins spéciaux.*

Désormais, avec l'amendement n° 108/2020, l'art. 210 vient renforcer ces deux droits :

- § 4º *Dans l'organisation de leurs systèmes d'enseignement, l'Union, les Etats, le District Fédéral et les Municipalités définiront des formes de collaboration, de façon à assurer l'universalisation, la qualité et l'équité de l'enseignement obligatoire. (C'est nous qui soulignons).*

Et dans l'art. 211 :

- § 4º *Dans l'organisation de leurs systèmes d'enseignement, l'Union, les Etats, le District Fédéral et les Municipalités définiront des formes de collaboration, de façon à assurer l'universalisation, la qualité et l'équité de l'enseignement obligatoire.*

Dans son art. 127, la Constitution appelle le Ministère Public à la défense des droits inaliénables :

- *Le Ministère Public est une institution permanente, essentielle à la fonction juridictionnelle de l'État, à laquelle incombe la défense de l'ordre juridique, du régime démocratique et des intérêts sociaux et individuels inaliénables. (C'est nous qui soulignons).*



- (Un bien « inaliénable » signifie qu'il n'est pas possible d'en disposer en fonction d'une volonté politique ou de sa conversion en marchandise).

L'art. 227 vient compléter cette défense :

- *Il est du devoir de la famille, de la société et de l'État d'assurer à l'enfant et à l'adolescent, avec une priorité absolue, le droit à la vie, à la santé, à l'alimentation, à l'éducation, au loisir, à la professionnalisation, à la culture, à la dignité, au respect, à la liberté et à la convivialité familiale et communautaire, et, en outre, de les mettre hors de portée de toute forme de négligence, de discrimination, d'exploitation, de violence, de cruauté et d'oppression. (C'est nous qui soulignons).*

J'évoque encore une fois la Convention sur les droits des personnes porteuses de déficience, dont l'art. 12 a déjà été mentionné ci-dessus :

- 1. Les États Participants réaffirment que les personnes porteuses de déficience ont le droit d'être reconnues partout, comme étant des personnes devant la loi.*
- 2. Les États Participants reconnaîtront que les personnes porteuses de déficience jouissent d'une capacité légale en égalité de conditions avec les autres personnes dans tous les aspects de la vie.*
- 3. Les États Participants prendront les mesures appropriées pour permettre l'accès des personnes porteuses de déficience à tout l'appui qui leur est nécessaire dans l'exercice de leur capacité légale.*

Cette spécification s'est fondée sur divers documents internationaux, lesquels, à leur tour, font désormais partie du système juridique, comme drapeau des défenseurs de l'équité pour les personnes porteuses de déficience, de hautes capacités et les surdoués. D'un côté, autant la loi que les organisations de l'État ou les entités reliées à la défense de l'équité ont pris désormais l'habitude de comparer la dualité exclusion versus inclusion. L'exclusion, en tant que marque ou règle d'un passé qui s'évertue à persister, et l'inclusion comme forme de voie à double sens : autant l'adéquation de l'élève à l'école que, surtout, l'adéquation de l'école à l'élève, et notamment celle des systèmes d'éducation et de ses institutions à ce même élève.

Ainsi, les personnes porteuses de déficience ne peuvent pas être tenues comme déficients à cause de leurs infirmités, même si celles-ci sont bien réelles. Elles sont plutôt déficientes à cause des lacunes et des politiques équivoques, dont les racines se nichent dans les structures économiques, sociales et culturelles des sociétés contemporaines. Ce que nous apprend encore l'Avis CNE/CEB n.11/2001 :

*Dans notre société, il y a encore des moments qui témoignent d'un sérieux rejet de l'autre, du*

*différent, l'empêchant de se sentir, de se percevoir ou de se respecter en tant que personne. Lorsqu'elle adopte une orientation inclusive, dans son travail pédagogique et de socialisation, l'éducation cherche à établir des rapports personnels et sociaux de solidarité, sans se revêtir d'un masque, reflétant l'un des topiques les plus importants pour l'humanité, l'une des conquêtes les plus grandes en matière de dimensionnement "ad intra" et "ad extra" de l'être et de son ouverture vers le monde et vers l'autre. Cette ouverture, solidaire et dénuée de préjugés, pourra faire que tous puissent se percevoir en tant qu'êtres dignes et égaux dans la vie sociale.*

Ainsi, si l'inégalité et l'exclusion étaient la règle dans le passé, de nos jours, c'est l'inverse, spécialement quand le principe de la dignité de la personne humaine devient la référence dans la plupart des Constitutions et des Déclarations faites dans le cadre du droit international.

L'accès universel à l'éducation scolaire est une forme d'ouverture, qui fournit à l'individu une clé d'auto-construction,

qui lui permet de se reconnaître en tant que personne capable de faire des choix. Il est également un lieu de convivialité. Il est une forme de socialisation institutionnelle où la possibilité de surmonter l'égoïsme permet l'acquisition du respect mutuel et de la réciprocité. Comme le dit Ranieri (2013) :

*La préparation à la citoyenneté n'est pas un avantage, une habilitation ou une conquête individuelle, mais une mesure d'intérêt public et une condition de fonctionnement de la société étatique. En outre, la tendance constitutionnelle à positiver le Droit à l'Éducation exprime déjà en elle-même la reconnaissance formelle de l'éducation en tant que mesure d'intérêt public (p. 79).*

Le mûrissement de la citoyenneté n'arrive que quand la personne se voit confrontée à des situations où le respect de ses droits est placé en contraposition au respect du droit des autres. Là aussi nous nous trouvons devant un lieu d'expression des émotions, ainsi que de constitution de connaissances, de valeurs et de compétences autant pour tous les enfants et adolescents que pour tous les jeunes adultes.

Il en découle que l'éducation n'est pas neutre. La Constitution et la LDB indiquent et défendent une série de valeurs identifiées aux fondements, aux principes et aux normes qui orientent un système démocratique, citoyen, républicain et égalitaire.

C'est Bobbio (1987) qui a mis en évidence le rapport entre la condamnation des pratiques discriminatoires et l'affirmation des droits. Selon lui, la valorisation affirmative de la pluralité acquiert de la substance à chaque fois qu'elle sert à démolir une discrimination fondée sur une quelconque modalité de préjugés. *Je considère que la liberté socialiste par excellence est celle qui, en libérant, établit l'égalité et établit l'égalité lorsqu'elle élimine une discrimination ; une liberté qui non seulement est compatible avec l'égalité, mais en est sa condition même. (p.23)*

Confrontons les termes rétrogrades du Décret que nous avons déjà mentionné, le Décret n. 10.502/20, qui postule la ségrégation comme une alternative à l'inclusion, avec l'article 24 de la Convention de l'Organisation des Nations Unies (ONU) sur les Droits des Personnes atteintes de Déficience, que nous avons aussi mentionnée plus haut :

*2. Pour que ce droit devienne une réalité, les États Membres s'assureront que: a) Les personnes porteuses de déficience ne devront pas être exclues du système éducatif général sous l'allégation de déficience et les enfants porteurs de déficience ne doivent non plus être exclus de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire, sous le même prétexte; b) Les personnes porteuses de déficience doivent avoir accès à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, ainsi qu'à l'enseignement secondaire, en égalité de conditions avec les autres membres de la communauté où ils vivent; c) Des adaptations raisonnables selon les besoins individuels pourraient être mises en œuvre; d) Les personnes porteuses de déficience doivent recevoir l'appui nécessaire, dans le contexte du système éducatif général, visant à rendre plus aisée leur éducation effective; e) Des mesures d'appui individualisées et effectives doivent être adoptées dans des contextes qui maximisent leur développement académique et social, selon*

*l'objectif d'une inclusion pleine et intégrale.*

Dans ces conditions, le droit à l'éducation est une conséquence de la citoyenneté et une clé qui permet une plus grande estime de soi. Ainsi, la politique éducative doit mettre en action des mesures d'interaction à double sens : de l'école vers les élèves ayant des besoins particuliers et de ces élèves vers l'école. Encore davantage : le concept d'inclusion requiert des changements au niveau culturel. Il s'agit de déconstruire les visions et les pratiques qui reposent sur les concepts de ségrégation et d'intégration et, en même temps, de construire d'autres pratiques fondées sur l'inclusion.

**En guise de conclusion**

L'abandon de cette culture passée et la construction d'une nouvelle se résume en quatre mots qui réclament des actions et des connaissances d'importance : à la fois conscientisation, organisation, législation et mobilisation.

À la lumière d'une connaissance critique de notre contexte socio-historique, cette organisation et cette mobilisation ont un

appui légal avancé, de telle façon que nous disposons des instruments légaux pour que le droit à l'éducation devienne effectif en tant que droit à l'égalité, autant que droit à la différence, tous les deux étant synthétisés dans le concept d'équité.

En ce qui concerne l'éducation scolaire, cet ensemble nous conduit à renforcer l'éducation inclusive, pour surmonter la tension entre l'indiscutable avancée du système juridique (exception faite du fameux Décret n° 10.502/20) et la permanence d'une culture précédente réglée sur des pratiques discriminatoires, encore attachées à une conception ségrégationniste. Un tel effort implique la connaissance et l'étude de la législation nationale, le suivi des organismes exécutifs et normatifs, l'appui qui leur est dû dans l'effort pour appliquer des politiques d'inclusion à la fois par des moyens financiers, des moyens matériels et des moyens normatifs. En ce qui concerne les moyens normatifs, on doit veiller au suivi des institutions de formation pour l'inclusion et au respect de la législation pertinente.

D'autres points importants sont l'approfondissement des études et des recherches au niveau du Master et du Doctorat et l'occupation des espaces médiatiques.



La mise sur pied d'une autre culture, celle relative à l'inclusion, présente ainsi un côté destructif des cultures et des pratiques révolues, qui tendent à revenir sur la culture de la ségrégation, et un côté constructeur, celui de « l'inclusion inclusive », sûre et contemporaine, fondée sur la législation, sur des études scientifiques et sur de bonnes pratiques éducatives.

Parler d'éducation inclusive présuppose, ainsi, de reprendre le thème de l'égalité et avec lui, celui de l'inégalité ou de la discrimination. Comme le signale la Lettre des Droits Fondamentaux de l'Union Européenne, dans son art. 21 :

*... est interdite toute discrimination fondée sur les caractéristiques génétiques, les origines ethniques et la déficience. Par principe, l'éducation inclusive implique une modalité de scolarisation dans laquelle les étudiants possèdent les mêmes droits, sans aucune discrimination relative au sexe, à la race, à l'ethnie, à la religion et la capacité, ensemble avec leurs semblables, en ayant le droit de fréquenter les mêmes établissements et de participer aux activités de la majorité des élèves*

*de leur âge, avec les adaptations nécessaires.*

Pour autant, il faudrait faire la défense de l'égalité en tant que principe directeur de l'être humain et de la citoyenneté. Mais tout cela, pour être effectif, n'est pas facile, une fois que la diversité est visible et immédiatement perceptible. La même chose ne se passe pas avec l'égalité, excepté pour l'élaboration théorique et pour les pactes socio-politiques mis en œuvre dans le système juridique.

Néanmoins, ce que la connaissance historique des personnes porteuses de déficience, de hautes capacités et des personnes surdouées nous indiquent, c'est un chemin où les discriminations et les stigmates n'ont pas encore été totalement cartés, que ce soit sur le plan culturel ou par rapport à un certain nombre de pratiques en vigueur.

En même temps, le registre historiquement en valeur les constantes avancées poursuivies et conquises au moyen de mouvements conscients, tout au long du temps, au moyen d'une législation qui a su reconnaître les personnes porteuses de déficience, de hautes capacités et les personnes surdouées comme sujets de droit. Et en conséquence, il y a eu des conquêtes que la pratique sociale a mises en valeur.

Cette réalité met en évidence, une fois de plus, que les gouvernements passent, tandis que la société consciente et mobilisée reste. Et malgré les retours en arrière perpétrés et les dommages qui en ont résulté, nous sommes appelés à défendre des droits communs, tel le caractère inaliénable du droit à l'éducation inclusive. Une âpre et longue conquête, tissée avec les armes dont nous disposons : la science, la raison et la volonté. Reprenons en l'adaptant un ancien adage : *en dehors du commun, il n'y a point de salut.*

### **Références bibliographiques**

BOBBIO, Norberto. Reformismo, socialismo e igualdade. In: *Novos Estudos*. CEBRAP, n. 19, dez, 1987.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

FERRAJOLI, Luigi. *Manifiesto por la igualdad*. Madrid: Trotta, 2019.

JORNAL OFICIAL DA COMUNIDADE EUROPEIA. Carta dos Direitos fundamentais da União Europeia, 18.12.2000. [Europarl.europa.eu](http://Europarl.europa.eu). Consulté en 12/10/2020.

OLIVER, Michael. *Understanding disability: from Theory to practice*. London: Macmillan, 1996.

RANIERI, Nina. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: ABMP, Todos pela Educação (org.). *Justiça pela qualidade na educação*. São Paulo : Saraiva, 2013.

## **Sources législatives**

### **a) Lois et Décrets**

- . Loi 10.172/01 : objectifs 19 e 20
- . *Décrets 198/01 et 3.956/01 (Salamanca)*
- . *Loi 10.048/00*
- . *Loi 10.098/00 : art. 24*
- . *Décret 5.296/04 (accessibilité)*

### **Autres lois**

- . *Loi 10.436/02 (Libras)*
- . *Loi 11.494/07 e*
- . *Loi 13.005/14 (PNE) --- Objectif 4 et ses stratégies*
- . *Loi n. 13.146/15 (LBI) --- Statuts*

### **Autres Décrets**

- Décret 6.571/08 (FUNDEB)*
- Décret 6.949/09 – art. 24 (Valor de EC)*

*Convention Internationale de New York*

**Résolutions et Avis :**

- *Avis CEB/CNE 17/01*
- *Résolution CEB/CNE 02/01*
- *Avis CEB/CNE 04/02*
- *Avis CEB/CNE13/09*
- *Résolution CEB/CNE 04/09*
- *Déclaration de Salamanca – 1994*

# **POUR UNE FORMATION SIGNIFICATIVE DES PROFESSEURS**

**Rinaldo Voltolini**

## **Introduction**

Nous pouvons formuler dans des termes simples la question qui constitue le fil directeur de ce texte : la proposition d'une éducation inclusive exige-t-elle des mesures spécifiques dans le champ de la formation des enseignants ?

La réponse, cependant, mérite d'être nuancée et développée en prenant compte la complexité des enjeux qui la conditionne. Et surtout si nous sommes d'accord avec l'observation de Gardou (2012, p.10), selon laquelle la notion d'inclusion s'est propagée plus vite qu'elle n'a été comprise et que sa performance a été plus *rhétorique* que *théorique*.

## Le concept d'inclusion

Théoriser ce concept n'est donc pas une simple procédure intellectuelle car c'est surtout une tâche éthique : il s'agit de combattre un discours qui s'appuie sur du semblant (Lacan, 2009 [1971]). En tant que concept, l'inclusion ou, plus particulièrement, la société inclusive, concerne un aspect universel de la condition humaine : l'idée que tous, sans exceptions, doivent accéder de façon égalitaire au patrimoine commun. Dans une belle formule, précise et juste par rapport à l'essence de ce concept, Gardou (idem p. 14), une fois de plus, nous permet d'affirmer qu'il n'y a pas de vie ni minuscule, ni majuscule. Aucun attribut particulier du sujet, soit son ethnie, sa condition sociale, ou sa performance physique et intellectuelle, ne peut permettre des restrictions à cet accès.

On s'aperçoit, d'emblée, qu'il s'agit d'un concept qui pose la question du *lien social*, ce qui veut dire *l'action* des uns sur les autres. Le caractère grégaire de l'être humain se caractérise fondamentalement – à la différence de n'importe quel autre être – comme *politique*. C'est-à-dire qu'il est fondé sur la capacité d'interaction entre les membres du groupe : ceux-ci ne vivent pas seulement ensemble, mais leurs vies sont modifiées par les

interactions des uns sur les autres. Le concept d'inclusion, dans son acception plus théorique, au-delà de son effet rhétorique, tire justement son origine dans l'essentiel de ce grégarisme : c'est la différence entre *faire partie* et *participer*. Notre question est donc de savoir si cette proposition de changement de paradigme dans l'éducation signifie aussi un nouveau paradigme pour la formation des enseignants.

### **La formation des professeurs et le modèle adéquationniste**

La réponse la plus commune dans les avis formulés par les acteurs de l'éducation est que l'éducation inclusive signifie des adaptations dans la formation des enseignants, qu'elle exige des enseignants de nouvelles compétences<sup>1</sup>. D'innombrables efforts sont faits par des autorités gouvernementales pour l'amélioration de cette formation. Un regard attentif sur leurs fondements met en évidence que les actions de formation tournent autour de deux

---

<sup>1</sup>Ce terme est souvent utilisé dans la formation des enseignants et il serait important de souligner son caractère problématique. Il est utilisé normalement pour repérer une liste des qualifications censées être nécessaires aux enseignants, indépendamment de leur expérience concrète avec les élèves, expérience pourtant capable d'insérer des éléments importants dans l'acquisition des dites compétences.



points : (1) la reconnaissance des droits humains et légaux concernés par l'idée d'inclusion ; (2) des spécificités techniques liées à des caractéristiques particulières du nouveau public que l'école est invitée à accueillir.

De façon générale, la proposition de ces deux axes montre bien le même défaut de la formation dominante des enseignants qui est actuellement en vigueur : elle est centrée sur une adéquation scientifique de la relation pédagogique, selon laquelle il s'agit d'appliquer un modèle d'action standard pour un enfant standard. Muni d'informations scientifiques *sur* l'enfant, l'enseignant pourrait rendre plus adéquate son action sur l'élève, en rendant plus efficace sa pédagogie. Il arrive que les enfants concrets de l'école – et les enseignants ne cessent pas de signaler ce fait et de s'en plaindre – ne s'y présentent pas comme dans la définition des livres, de telle sorte que ce qu'il avait été pensé au départ pour orienter une pratique, finit par la désorienter.

De plus, ces informations seraient issues des sciences proches de la pédagogie, et la formation destinée aux enseignants, comme nous l'a montré Tardif (2002), serait hétéronome, ce qui veut dire dirigée vers les enseignants par des professionnels non-enseignants. Dans ce cas-là, il y a un point aggravant, presque jamais aperçu comme tel : il s'agit d'une formation dirigée pour

des professionnels qui, dans un moment historique précédent, ont été responsables de l'*exclusion* des élèves des écoles ordinaires.<sup>2</sup>

Dans le cas des enfants dits « d'inclusion », cette caractéristique techniciste de formation – réglée par la scientification – se révèle encore plus problématique, dès lors que les difficultés particulières de ces enfants semblent justifier l'accroissement des études scientifiques correspondantes, et donc le développement de cette objectivation. En étant conçue comme telle, la formation techniciste de l'enseignant – essentiellement basée sur des régularités supposées du comportement d'un élève, construit de façon abstraite par le discours scientifique – tend à être *normalisante*. C'est, à notre avis, le problème central de cette formation dans la question de l'inclusion : en cherchant à inclure ceux qui sont censés être en dehors des profits sociaux destinés à tous – c'est le versant *émancipatoire* –, l'inclusion mène aussi à inclure dans un système normatif – c'est le versant *normalisant* – qui réduit les différences singulières au profit des régularités comportementales décrites par le discours scientifique.

---

<sup>2</sup>Nous nous référons surtout aux médecins et aux psychologues qui, avec leurs rapports techniques, assez souvent critiqués, ont joué un rôle social décisif dans l'exclusion d'élèves de l'école vers les régimes de l'enseignement spécialisé. Ces mêmes professionnels sont appelés maintenant, dans ce nouveau scénario inclusif, à jouer un rôle formatif important.

Souligner ce vice inhérent à la formation des enseignants, et aussi sa réaffirmation dans le nouveau cadre de la formation, nous sert, pour l'instant, à deux titres: (1) il aide à montrer les défauts de la formation actuelle des enseignants; (2) il aide à penser les principes d'une formation liée à l'idée du lien social, principe central de la définition de l'inclusion, en s'appuyant sur un *diagnostic du réel* qui fait résistance, au détriment d'une *prescription idéale*, soutenue par la bonne parole, qui est un « discours en langue de bois ».

### **Changement de formation**

Ce faisant, nous commençons à répondre à notre question du départ : le nouveau paradigme de l'éducation inclusive exigerait des changements spécifiques dans la formation des enseignants ? Le problème de cette formulation est dans le terme *spécifique* qui induit, immédiatement, une idée de *spécialisation*. Le paradigme de l'éducation inclusive, dès qu'il souligne la question du lien social, peut être salutaire pour mettre au jour les défauts de la formation et, donc, pour avertir sur les risques d'une formation techniciste, trop centrée sur l'aspect conceptuel-instrumental de la situation pédagogique.

La formation des enseignants, dans son sens strict, devrait être, de *façon ordinaire*, inclusive. Qu'il y ait des manières différentes d'apprendre n'est pas une idée qui a dû attendre l'entrée des élèves handicapés à l'école pour être mise en considération. Que la question de la formation enseignante pour l'inclusion soit posée de *façon extraordinaire*, c'est qui devrait nous frapper.

Pour penser sur quelles bases la formation inclusive devrait être posée, nous proposons trois axes de réflexion :

- 1) La notion de lien social permet de relativiser l'objectivation que le discours scientifique fait sur l'enfant.

Toute science, comme on le sait, commence par la définition de son objet. C'est autour de cet objet, pour le comprendre et le maîtriser, qu'elle va construire toute sa connaissance. La principale difficulté pour appliquer ce modèle simple à l'être humain – problème décisif pour les sciences humaines – est que celui-ci a du mal à fonctionner comme un objet. D'abord par sa condition éminemment historique, parce que la forme de son existence est conditionnée par des

déterminants présents dans le contexte auquel il appartient, ce qui rend cette existence déterminante de son essence, dont la définition, d'ailleurs, reste impossible à établir de façon définitive.

Et aussi, parce que l'homme est un « parlêtre » et, pour parler, il se déplace aussi à l'infini, ce qui est de l'ordre de son être et ce qui ne permet jamais qu'une conception de soi se révèle définitive. Lorsqu'un discours donné essaie de définir l'homme, quelque chose échappe forcément à ce discours qui ne pourra aboutir à cette tâche de définition qu'à la condition d'un réductionnisme de l'existence humaine et de la limitation du sens de sa parole.

En dépit de cela, dans l'éducation, la science a fait discours. Ce qui veut dire qu'elle n'a pas seulement nourrit la pensée pédagogique par des réflexions issues des sciences humaines, mais, surtout, qu'elle a installé un modèle de compréhension et d'action qui prétend orienter l'action enseignante dans le sens d'une domination de la situation pédagogique, balisée par des concepts spécifiques, forgés dans des expérimentations soigneusement contrôlées. Ce faisant, elle a créé un élève abstrait, fait sur mesure pour l'intervention : *l'enfant stratège* (Imbert, 2005).

Même si l'imprévisible de la scène pédagogique pose des difficultés à l'installation de ce modèle, sa présence remarquable dans la formation des enseignants laisse des séquelles, induit des perceptions, des actions qui désorientent l'enseignant au sein de sa pratique au lieu de l'éclairer sur ce qui relève de sa situation avec ses élèves.

Dans le cas particulier de l'enfant handicapé, cette objectivation promue par le discours de la science s'est développée de manière exponentielle. Les difficultés propres à ce type d'enfant dans le champ des apprentissages ont servi à justifier sa prise en compte en tant qu'objet d'étude. Dès qu'il s'agit du discours de la science et pas seulement d'études scientifiques, cette objectivation s'est rapidement traduite dans le quotidien scolaire en procédure de soin de l'autre. L'élève dit inclus est, fondamentalement, un élève à soigner.

On voit se forger un récit *sur* l'élève qui aboutit à rendre inaccessible le récit *de* l'élève. Surtout dans le cas des élèves autistes et psychotiques, dont on n'attend pas des discours fiables.

A partir de là, nous pouvons comprendre la mesure prise par Maud Mannoni dans l'école expérimentale de Bonneuil<sup>3</sup>, comme un des piliers de la constitution de cette école : la suppression des bains de traitement. Les multiples incapacités présentes dans ces cas d'enfants ont mené à des prescriptions de traitements variés de mode réparatoire, dans lesquels l'enfant est toujours vu de façon morcelée, coupé selon les objets qui font science de la part de ces nombreux professionnels qui l'accueillent.

Supprimer les bains dits de traitement c'était aussi supprimer cette attitude de soin qui objectivait l'enfant, en rendant difficile son écoute en tant que sujet.

L'introduction de la notion de lien social dans la formation des enseignants signifierait un antidote important à cette objectivation de l'enfant à des fins stratégiques.

Elle permet situer l'élève et l'enseignant dans un discours dont les places ne se définissent que mutuellement. Ou encore, autant qu'on puisse dire qu'une mère n'existe pas sans son bébé, on peut dire également qu'il n'y a pas d'élève sans son enseignant. Guidé

---

<sup>3</sup>École proche de Paris qui accueillait des enfants et jeunes en dehors de l'école ordinaire, surtout pour la plupart des psychotiques et autistes.

par ce concept, on peut ouvrir un espace important d'écoute de l'enseignant, sur ce qu'il a à dire sur son élève, celui-ci pris en tant qu'un *signifiant* de l'enseignant.

Il convient vraiment de souligner la rareté des moments de formation où l'enseignant est entendu dans une perspective comme celle-ci. Dans les rares occasions où cela arrive – en général dans une expérience de stage en formation, ou même dans le contexte de la formation continue – il s'agit d'une écoute qui renvoie le formateur à une posture technique, dans les termes qu'on a examinés ci-dessus.

Comme on peut le voir, introduire cette notion de lien social dans la formation des enseignants signifie proposer des espaces d'écoute de l'enseignant qui lui permettent de prendre en compte et d'élaborer quelque chose à l'égard de ses impasses de la situation pédagogique dans laquelle il est subjectivement impliqué.

- 2) Inclure la question du sujet dans l'éducation n'est pas valoriser la personne ou l'individu, mais combattre la peur de la contingence et de l'existence.



L'*éducation centrée sur l'élève*, formule paradigmatique de l'école nouvelle, qui est venue combattre l'école dite traditionnelle, centrée sur la connaissance de l'enseignant et sur les contenus des savoirs disciplinaires, semblerait avoir réintégré la valeur humaine de l'élève, qui était abandonné et dévalorisé dans l'école traditionnelle. Déplaçant l'attention de l'enseignant, excessivement lié à la discipline du savoir enseigné, vers les particularités de celui à qu'il s'adresse et qui justifie tous les efforts de son enseignement, la nouvelle pédagogie a cru valoriser l'enfant au cœur même de l'acte éducatif.

Il a fallu *l'évènement Dolto*<sup>4</sup>, pour nous montrer comment ce projet qui prend l'enfant comme le centre n'est qu'une nouvelle façon de faire de *l'adultocentrisme*, toujours en vigueur dans le rapport de l'adulte – qui a refoulé sa propre enfance – à l'enfant, celui-ci étant toujours condamné à être un objet pulsionnel de ces adultes.

---

<sup>4</sup>Françoise Dolto, psychanalyste française dont l'œuvre assez connue et traduite dans de multiples langues, a eu le grand mérite, entre autres, de montrer comment les adultes ne savent pas entendre les enfants et comment ils gèrent leurs attitudes par rapport aux enfants, même quand ils sont immergés dans les meilleures intentions, de façon souvent problématique, guidés sans le savoir par leurs conflits inconscients, malgré la justification de faire le travail selon des valeurs strictement pédagogiques.

Comme nous le disons ci-dessus, c'est la science qui a été convoquée pour dire comment l'enfant fonctionne et comment guider l'action de l'adulte à son égard.

Mais la science, cela va de soi, est faite par des adultes *sur* l'enfant. En ce sens, elle est produite du désir de l'adulte, d'un savoir sur l'enfant et, même si cette intention est la meilleure, on ne peut pas éviter qu'elle soit au service des penchants pulsionnels des adultes.

Encore une fois – maintenant de façon plus pernicieuse, parce que plus subtile, dès qu'elle se déguise sous des plumes d'un humanisme accueillant l'intérêt de l'enfant – on a encore vu écarter la question du sujet de la scène pédagogique.

C'est la perspective adéquationniste qui, en elle-même, promeut le déni du sujet. Le sujet est celui qui existe seulement grâce au langage qui, d'un côté, le soumet et le détermine – le sujet n'existe pas au dehors du langage – et qui, d'un autre côté, lui offre une liberté modérée, qui empêche n'importe quel prédéterminisme dans sa constitution.

Le sujet est ce qui permet la condition historique de l'humain, qui le leste de son passé mais aussi lui laisse ouvert, de manière indépassable, la porte du futur. Il est ouverture au hasard et, donc, résistance à toute causalité formelle, cette dernière

opération étant typique du champ scientifique. Faire ouverture au sujet dans le champ éducatif, c'est le tenir ouvert à la contingence, c'est éprouver comment l'existence précède l'essence.

Le discours scientifique est constitué, entre autres choses, sous l'empire de la peur de la contingence. Il est forgé dans la perspective du contrôle des variables et des contingences, pour que le résultat attendu soit contrôlé selon la volonté du scientifique. C'est à ce propos que Lacan a pu dire que la science – bien entendu le discours de la science – est l'idéologie de la suppression du sujet (1998[1965-66]).

La réalité quotidienne de la classe est, en elle-même, un champ fécond pour s'habituer à la contingence. Confronté à des situations imprévues, l'enseignant est souvent appelé à improviser. L'improvisation, loin d'être vue comme un acte précaire, à l'opposé de la planification, pourrait être revalorisée comme un élément essentiel de l'acte éducatif. Pas n'importe quelle improvisation, bien sûr, mais celle qui témoigne de l'inventivité, de la décision subjective, toujours solitaire, bien qu'elle soit faite en présence d'autrui.

- 3) Le savoir est inventé : pour une institution sans consistance

L'insistance sur l'idée de lien social pourrait donner la fausse impression qu'on laisse de côté la valeur particulière du rapport au savoir, cette caractéristique qui spécifie l'école à l'opposé d'autres institutions. Bien au contraire, c'est dans le rapport au savoir que la notion de lien social montre sa valeur la plus décisive. Dans le rapport au savoir, il s'agit d'un savoir qui fait lien avec l'autre et avec l'Autre, en dehors de quoi on n'est jamais face à un vrai savoir. D'ailleurs, sur ce point, la critique d'un trait emblématique de l'école dite traditionnelle – l'insistance sur le contrôle mnémotechnique de la connaissance – a fait sa fortune, exactement pour sa pertinence à montrer l'inutilité d'un savoir qui n'entre pas en relation avec rien de significatif pour le sujet.

Le savoir, aussi bien que son enseignement, suppose, en général une consistance. Il est toujours présenté comme *reflétant* l'objet dont il traite : une image identique à l'objet reflété dans une surface spéculaire. L'insistance sur cette consistance qui, en général marche bien – il est même nécessaire que le savoir soit aperçu avec cette consistance, ce qui lui permet de servir à une manipulation efficace de la réalité –, nous fait parfois oublier qu'il est originellement création et invention. Sa perception dépend de façon structurelle de celui qui regarde, de la place d'où il se

regarde, ce qui fait que l'image reflétée de l'objet prend sa forme concrète dans la stricte dépendance de l'angle d'observation.

La science a beaucoup contribué à l'effacement de la dimension d'invention présente en toute connaissance, promouvant fortement l'idée d'adéquation de l'énoncé de savoir avec le supposé fait qu'il circonscrit. On pourrait s'arrêter plus que nécessaire sur ce point, qui a déjà été beaucoup discuté par des théoriciens de la science (Kuhn, 2007 ; Bachelard, 1938; Popper, 1972; Lacan, 1966). Nous retiendrons, notamment, de ce long parcours, l'idée selon laquelle toute connaissance et n'importe quelle d'entre elle, est dépendante de la formulation qui la constitue. Ce qui veut dire que tout savoir dépend de l'angle de vue que le vise et la définition de cet angle ne vient jamais d'une exactitude censée être intrinsèque au savoir lui-même : c'est une décision du sujet.

Tout démarre d'une décision du sujet qui, à son tour, comme nous le montre la psychanalyse, est sexué. Ce qui veut dire, tout simplement, que cette décision se formule dans un champ où l'intervention de l'anarchique pulsionnel joue un rôle important.

Il a appartenu à la philosophie, au cours de l'histoire, d'affaiblir la dimension, au départ, sexuelle de toute connaissance

– bien manifeste dans la figure biblique où Adam a connu Eve –, lorsqu’ a été créée la catégorie de l’épistémologie qui a ramené les socles de la connaissance à un ensemble de règles rationnelles de configuration. La figure symbolique de Piaget dans le champ de la nouvelle pédagogie, avec sa théorie du sujet épistémique, est suffisante pour montrer à quel point cette conception asexuée de la connaissance a été importée dans l’école.

Dans le champ de l’éducation inclusive, ce sont les enfants psychotiques et autistes qui nous montrent, de façon évidente, cette constitution sexuée de tout savoir. Les psychotiques, par exemple, nous présentent souvent les contours de leur savoir absurde qui nous frappe presque toujours.

Leticia, âgée de neuf ans, stimulée par la mathématique et par les demandes scolaires, demande à sa maîtresse : « A treize ans je serais toujours Leticia ? » Interrogation déconcertante qui semble s’écarter totalement des objectifs de l’enseignement de la mathématique.

En effet, c’est une question qui met au premier plan une affliction par rapport à sa propre identité. Mais quelle serait une véritable interrogation qui ne passerait pas par des significations subjectives, ou encore par la sexualité ? L’affliction gérée par les demandes de Leticia n’a pas été supportée par sa maîtresse, ni par

l'école, et elle a fini, après quelques temps d'essais, par se faire expulser. Son intérêt – bizarre et sui generis – pour la mathématique a pourtant été reconnu par son accompagnante thérapeutique qui a su comprendre le poids de sa question identitaire. Au-delà de la demande exprimée, elle a su suivre l'intérêt de Leticia pour des comptabilités qui, dans son cas, lui offrirait la garantie de ne pas être surprise par l'autre envahissant et dangereux. Selon cette orientation qui lui a garanti des moyens de se faire protéger contre cet autre, elle a beaucoup évolué en mathématique et en géographie, en dehors de l'école, mais dans un processus qui ne laisse rien à désirer à l'idée d'inclusion.

L'école est une institution largement installée dans la demande et c'est là-dessus qu'elle a construit sa consistance. L'école est très consistante, plus par sa demande que par le savoir qu'elle véhicule. L'école inclusive, selon la compréhension des politiques publiques, cherche à être encore plus consistante, à travers le perfectionnement de la connaissance scientifique de plusieurs caractéristiques présentées par l'élève. Une école *maximale* qui risque de se perdre dans sa tâche *minimale*, comme les appareils téléphoniques modernes qui, face à leurs fonctions multiples, rendent difficile le fait de téléphoner. Pourquoi ne pas défendre une *école minimale* ?

Encore une fois nous apprenons de Mannoni (1988) grâce à son concept d'*institution éclatée*, que la meilleure institution inclusive est celle qui est *inconsistante*. Inconsistante ne veut pas dire, évidemment, désorganisée, chaotique, sans planification, mais, avant tout, poreuse, capable de flexibiliser ses contours, et surtout sa demande, au profit de ce qui est au fond sa vraie fonction: promouvoir la connaissance.

Institution éclatée veut dire, fondamentalement, une attitude de suspension de *l'institué* au profit de *l'instituant*. Ce qui est instituant dans l'école est de faire apprendre, avec les moyens de le faire, lorsqu' ils prennent une forme routinière, c'est à dire avec des modes institués. Le concept d'institution éclatée est un moyen de rappeler que l'adhésion défensive à l'institué, typique du fonctionnement ordinaire des institutions, peut mener à un appauvrissement de l'instituant.

## **Conclusion**

La tâche n'est pas facile. Flexibiliser les demandes, considérer la condition inventée et sexuée de la connaissance ; s'ouvrir aux contingences, sans se protéger par des planifications



défensives ; parler de façon impliquée de ses impasses dans le travail, etc. tout cela exige un degré d'engagement et de détachement significatifs. L'avantage, cependant, est que, ce faisant, l'enseignant est *inclus dans l'inclusion*, sans être seulement le porte-parole de l'État, qui énonce cet avantage de façon cynique, comme juste et garanti. Ce qui est un moyen intéressant de faire sa formation, quitter la tutelle de l'État qui est toujours dans son entreprise de construire un discours de la bonne conscience, pour s'en servir dans son action et dans son acte.

### Références bibliographiques

BACHELARD, Gaston. (1938). **La Formation de l'esprit scientifique**. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. 1ère édition. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

GARDOU, Charles. (2012). **La société inclusive, parlons-en !** Il n'y a pas de vie minuscule. 1ère éd. Toulouse : Éditions érès.

IMBERT, Francis. (2005). **L'inconscient dans la classe**. Transferts et contre-transferts. 3e éd. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

KUHN, Thomas. (2007). **A estrutura das revoluções científicas**. 3eéd. São Paulo: Perspectiva.

LACAN, Jacques. [(1998)1965-66]. A ciência e a verdade. In: **Escritos** 1ª ed. p. 869-892. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

\_\_\_\_\_ [(2009)1971]. **O Seminário, livro 18**. De um discurso que não fosse semblante (1971). 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

MANNONI, Maud. (1988). **Educação impossível**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

POPPER, Karl. (1972). **A lógica da pesquisa científica**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cultrix.

TARDIF, Maurice (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. 1ª ed. Petrópolis : Vozes

# **LES COMPÉTENCES INCLUSIVES DES PROFESSEURS : FORMATION ET STRATÉGIES DIDACTIQUES**

**Lucia de Anna**

## **Introduction**

En 2017, nous avons célébré les 40 ans de la Loi 517/1977 qui a éliminé les écoles spéciales, les classes spéciales et les classes différenciées. Un long chemin avait commencé avant la loi citée, car déjà avec la loi 118 de 1971, avait été permis l'accès à l'école ordinaire, mais avec la sentence de la Cour Constitutionnelle 215 de 1987, les doutes sur la présence des enfants lourdement handicapés, en particulier dans les écoles secondaires, ont été supprimés à l'article 28, parce que la Constitution italienne affirme que l'Etat doit éliminer les obstacles sans limitations à tous les niveaux de l'instruction. Une Commission d'experts a été convoquée (1974) par le Vice-Ministre Falcucci pour mettre en place des dispositifs afin de permettre à tous les élèves avec déficiences et problèmes sociaux de fréquenter l'école de tous. Le document Falcucci approuvé par

le Parlement avait déjà une idée d'inclusion : la participation à l'apprentissage avec la classe, la collaboration avec les familles et les rapports avec le territoire, le travail collaboratif avec les enseignants, la connexion avec l'environnement, le travail collaboratif des professeurs et les groupes de travail aux différents niveaux, local et national. L'attention au changement du contexte scolaire a été fondamentale, ce n'était pas l'idée de mettre les élèves avec un handicap dans la classe (*inserimento*), mais la demande impérative de faire un changement de la part de tous les intervenants (de ANNA, CANEVARO 2010 ; DE ANNA 2000 ; de Anna 2016c).

« L'intégration doit être considérée un processus irrévocable, *irréversible* », car la finalité de l'école est de promouvoir les potentialités de chaque enfant, en adaptant à ses exigences et ses possibilités les méthodologies plus efficaces pour susciter la poussée vitale dynamique qui doit alimenter son développement » (Ministero della Pubblica Istruzione [MPI], 1982, p. 28). Le renforcement de la formation et l'utilisation des enseignants de soutien et une meilleure diffusion de la connaissance et de la compréhension des problèmes de l'*integrazione* pour tous les enseignants, à travers une programmation conjointe et aussi une coordination étroite entre

école, les organismes de recherche (comme l'IRRSAE<sup>1</sup>) et l'Université, « avec la conviction de contribuer à la promotion humaine et civile du pays et, dans le même temps, à la promotion de notre école » (Intervention Falcucci MPI 1982 p.28 et p.30-31).

Après cette période, la communauté internationale a cherché à assumer un regard toujours plus inclusif. Pour nous et pour les autres, faire connaître et raconter notre histoire dans sa juste interprétation est très important, parce que cela nous aide à réfléchir sur les différentes manières d'interpréter l'intégration et l'inclusion en fonction des différentes histoires et organisations, en ayant la conscience et le souci de comprendre les diversités et ce que nous pouvons assumer des autres expériences pour avancer dans ce long processus. De fait, le début des premières expériences d'intégration dans l'école italienne a transmis ce message de coéducation dans la relation avec l'autre, afin de valoriser les différences et d'apprendre au contact avec les personnes en situation de handicap la signification de la diversité. L'Italie a connu les écoles spéciales et a décidé de les éliminer,

---

<sup>1</sup>IRRSAE est le sigle en italien de *Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo*.

comme d'autres pays sont en train de faire, parce que personne ne doit décider pour une personne avec handicap où elle doit aller : dans l'école ordinaire ou dans l'école spéciale (de Anna 2000). Parce que « il n'y a ni vie minuscule ni vie majuscule [...] La société n'est pas un Club, il n'y a pas de carte de membre à acquérir, ni de droit d'entrée à acquérir » (Gardou, 2012 p.63 et 28).

La législation des années suivantes a été enrichie de plusieurs lois et décrets, non exclusivement sur l'école et l'université, mais aussi sur la santé, sur le travail, pour éliminer tous les obstacles à l'*integrazione* et à l'inclusion des personnes avec déficiences, en fournissant des services et des soutiens. L'histoire nous aide à comprendre les problèmes que nous vivons encore aujourd'hui en Italie, à travers une relecture pédagogique de la législation sur les processus d'intégration et d'inclusion surtout à l'école, laquelle doit interagir avec la plus vaste communauté sociale pour permettre la diffusion d'une culture de l'inclusion. Nous devons maintenir la mémoire pour comprendre l'utilisation des terminologies dans leurs évolutions historiques. Nous utilisons aujourd'hui le concept de « personne » avant de parler de « handicap », parce que nous devons être attentifs à l'expérience personnelle, aux potentialités de chacun, pour créer

les conditions nécessaires pour apprendre avec les autres dans l'école de tous, ce qui ne se réfère pas seulement au droit à l'éducation mais au droit à la vie (de Anna, 2014b, pp. 75-114 ; Canevaro, de Anna 2010).

## **Les compétences européennes**

La Recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Europe du 18 décembre 2006 sur les compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE) donne la définition suivante de la notion de compétence : « un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences-clés sont celles qui sont nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. ». Le cadre de référence décrit 8 compétences clés : 1. Communication dans la langue maternelle ; 2. Communication en langues étrangères 3. Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ; 4. Compétence numérique ; 5. Apprendre à apprendre; 6. Compétences sociales et civiques ;

7. Esprit d'initiative et d'entreprise ; 8. Sensibilité et expression culturelles.

Certaines compétences sont, à notre avis, plus inclusives et transversales. Par exemple, la réflexion critique, la créativité, l'aptitude à prendre des décisions et à résoudre les problèmes, l'évaluation des risques et l'aptitude à gérer en manière constructive les sentiments, ont un rôle fondamental pour toutes les huit compétences clés. L'expression créative donne la possibilité de mettre en connexion aussi l'esprit d'initiative et d'entreprise (compétence 7) pour raisonner sur le choix d'une « économie humaine » dont a parlé le prix Nobel 2017 Richard Thaler, qui met au centre de sa recherche « les personnes », non les chiffres, observant aussi les imperfections et...les erreurs. Nous devons reconnaître et comprendre la diversité culturelle et linguistique de l'Europe et d'autres parties du monde, mais il est nécessaire de la préserver, en valorisant les facteurs esthétiques dans la vie quotidienne. La compétence clé numéro 2 «communications en langues étrangères» va au-delà du simple apprentissage linguistique parce qu'elle requiert la médiation et la compréhension interculturelle. Nous devons chercher à explorer les différents systèmes politiques, sociaux, éducatifs, et les différentes cultures. Ces compétences sont nécessaires pour



tous les enseignants (de la classe normale mais aussi les professeurs de soutien et les autres professionnels) et nous devons impliquer aussi les dirigeants scolaires et toute l'école y compris les familles qui dans le système italien sont partie intégrante du système. Le Décret Ministériel (DM) Instruction publique du 30/9/2011, révisé avec le Décret n.66/2017 d'application de la loi sur la « Réforme de la Bonne Ecole » (du 10/7/2015), fait appel à beaucoup de compétences européennes, mais il est nécessaire de les confronter aux « Besoins Educatifs Particuliers »<sup>2</sup> dans une vision plus ouverte de notre Réforme (de Anna 2016c pp. 42-43). La Ministre de l'Instruction, pendant la célébration des 50 ans de la mort de Don Milani (5 juin 2017), a prononcé ces mots : « Avoir une école ouverte et inclusive était l'objectif de Don Milani et aujourd'hui c'est l'engagement de mon Ministère: « ouverte et inclusive ». Comme l'affirme Gardou (2012 p.145) : « Une société inclusive, est une société sans privilèges, sans exclusivités ni exclusions. »

---

<sup>2</sup>BES = Bisogni Educativi Speciali en italien ou en français BEP = Besoins Educatifs Particuliers

## **Les recherches sur la formation des enseignants spécialisés pour le soutien éducatif**

Dans les recherches que nous avons conduites de 2000 à 2018 (Groupe de Recherche de Pédagogie et Didactique spéciale, Université de Rome “Foro Italico”) sur la formation des enseignants de soutien, en particulier dans les dernières cours, nous avons considéré la Recommandation européenne 2006 et le DM 2011 (de Anna, 2014a) et nous avons focalisé l’attention sur certaines aspects préliminaires très importantes pour construire les compétences :

1. Les motivations à la formation et les attentes ; 2. L’impact des représentations sur le handicap et sur la diversité ; 3. L’organisation et la réalité de l’école pour la qualité de l’inclusion, en interaction avec l’environnement et les différents partenaires. Nous avons analysé les perceptions et les observations des enseignants « *abilitati* » (c'est-à-dire possédant les titres dans leurs disciplines pour enseigner aux différents niveaux de l’école maternelle, primaire, secondaires I et II) de l’année académique 2012-13 et de la SSIS <sup>3</sup> Lazio (l’année

---

<sup>3</sup>SSIS est le sigle de *Scuole di Specializzazione all’Insegnamento Secondario*

académique 2009) (la majeure partie étant déjà dans le rôle de professeurs des classes normales et beaucoup étant professeurs de soutien, mais en situation précaire).

L'échantillon était de 240. Ils ont été ensuite séparés en 48 focus groups (FG), pour les comparer avec d'autres étudiants des années précédentes avec un échantillon de 300. La démarche méthodologique a consisté en questionnaires semi-structurés et en focus group et nous avons utilisé l'analyse quantitative (analyse des fréquences pour les réponses fermées) et qualitative (analyse propositionnelle du discours pour les FG et les réponses ouvertes).

Sur les motivations des enseignants en formation sur le soutien nous avons relevé une transformation personnelle, après la connaissance d'une personne en situation de handicap : ils ont été plus ouverts, plus tolérants, plus actifs, plus sensibles, avec une plus grande curiosité, plus d'intérêt et de sympathie. Les étudiants-enseignants ont acquis une meilleure aptitude à la relation et à la communication et une meilleure connaissance des aspects spécifiques. De plus, les craintes initiales de ne pas pouvoir interagir et intervenir ont été atténuées et de nombreux préjugés ont été surmontés, estimant que l'élève en situation de handicap était une ressource pour toute la classe, et n'entravait

pas l'apprentissage des autres mais facilitait la connaissance de la diversité. Grâce à ces recherches, ces mêmes enseignants ont mis en évidence les aspects suivants :

1. Dans la gestion et le développement des processus d'intégration et d'inclusion pour tous les élèves: a) Le soutien sur le parcours de socialisation, de l'apprentissage et de la scolarisation de l'élève en situation de handicap avec ses camarades; b) L'observation visant à créer une relation d'empathie et de confiance; c) La sensibilisation culturelle; d) La transformation des relations entre l'élève avec BEP et le contexte scolaire; e) La connaissance du vécu de l'élève avec BEP; f) Le soutien et l'interprétation des besoins éducatifs de l'élève avec BEP.

2. Dans la médiation et le partage du parcours éducatif de l'élève avec BEP : a) L'adoption des stratégies de coopération pour une synergie entre les enseignants ordinaires et de soutien ; b) L'implication des élèves, du personnel scolaire, des familles, des professionnels des services sociaux et de santé et des associations présentes dans la région, en créant plus de stimuli au conseil de classe pour l'adoption de projets inclusifs.

3. Dans la conception des stratégies éducatives-didactiques et dans la préparation des différentes opportunités,

pour soutenir l'apprentissage pour toute la classe, pour la réalisation du projet de vie : a) Facilitation de l'apprentissage et de la communication ; b) Valorisation des potentiels et du développement de la personnalité, non seulement pour l'élève avec BEP mais pour tous les élèves.

Spécialement avec le travail des groupes de discussion (focus groups), il a été possible de faire ressortir des indicateurs pour le renforcement de la qualité de l'inclusion : 1. Assurer la pleine réalisation et le bien-être de l'élève comme personne dans tous ses aspects (sociabilité, communication, dimensions cognitive et émotionnelle). 2. Individualiser, personnaliser et planifier des activités inclusives, intra et extrascolaires, pour la réussite de la formation ; 3. Favoriser les réseaux de synergies des différentes figures éducatives et socio-sanitaires avec la famille pour la réalisation de l'intégration et de l'inclusion (coresponsabilité de l'action éducative, échange d'informations, autoréflexion et capacité à s'interroger). 4. Former et maintenir en formation permanente les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés en service par des cours conçus ensemble au sein de l'école et par la participation à des cours en dehors de l'école, à des séminaires et à des conférences. 5. Surveiller en permanence la qualité des structures et des services.

L'attention des enseignants a porté plus sur l'élève avec BEP et sur le travail effectué en classe, de l'individuel au collectif et vice versa (52% et 16%), sur les relations et les synergies avec les différents acteurs, collègues, gestionnaires, assistants etc. (15%), dont ils peuvent se sentir plus responsables. En pourcentage, les aspects 4 et 5 ont été considérés d'importance mineure (4% et 3%) (Covelli 2016, pp.130-142 ; de Anna 2016b, pp.107-127).

La recherche a ensuite été étendue aux enseignants spécialisés qui ont fréquenté des cours de formation continue pour la coordination de l'inclusion dans les écoles. C'est un échantillon de 130 enseignants, dont 68% ont une expérience d'enseignement pendant plus de 10 ans. Grâce à l'analyse des rapports produits par les groupes de discussion, il a été possible de créer un questionnaire structuré qui a recueilli les indicateurs et les descripteurs identifiés par l'approche qualitative.

Les analyses effectuées dans les différents cycles du Cours de spécialisation pour le soutien et dans les courses de formation pour les référents de l'inclusion dans les écoles du Latium et de Campanie permettent de représenter de manière analytique mais non réductrice les multiples dimensions qui sous-tendent les processus d'inclusion. La recherche se poursuit avec

180 autres enseignants coordinateurs pour le soutien et 140 enseignants en formation pour le soutien. Sans aucun doute, ce sont deux échantillons différents en termes d'expérience professionnelle, cependant le traitement des données quantitatives, encore en cours, a détecté certains problèmes critiques dans la formation continue et dans l'actualisation de la formation des enseignants et du personnel auxiliaire. En outre, selon les enseignants, afin d'accroître la qualité de l'inclusion scolaire en Italie, il serait nécessaire: a) d'augmenter le nombre des professionnels qualifiés; b) d'établir un plus grand partage des informations sur la transition des élèves vers d'autres niveaux scolaires; c) de favoriser une plus grande collaboration entre les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés dans le projet éducatif et pédagogique de la classe; d) d'augmenter la collaboration avec les gouvernements locaux et les familles; e) de mettre en place un suivi de la qualité des structures et des services.

### **Le regard international**

Nous avons toutefois constaté qu'il ne suffisait pas de chercher seulement dans nos expériences italiennes à réfléchir sur les processus d'inclusion, nous devons essayer de transmettre à

nos enseignants un regard plus ouvert vers le monde, vers une confrontation mutuelle. Pour acquérir plus de compétences, comme le rappellent les Recommandations internationales, il faut connaître les expériences et les pratiques opératoires des différents pays, connaître et comprendre leurs cultures, leurs éducations, leurs politiques et leurs réalités, en commençant un véritable processus d'internationalisation. (De Anna, 2014b, 2016b, 2016c). De cette manière, il est possible de contribuer au développement de compétences expertes et étendues (de Anna, 2015), donnant aux différents acteurs impliqués dans les processus d'inclusion la possibilité de connaître les forces et les points critiques, répondant non seulement aux besoins mais à plusieurs instances inclusives (de Anna, Gaspari & Mura, 2015 ; Covelli, 2016 ; de Anna & Covelli 2016). Une école inclusive est une école en mouvement et non celle qui a atteint un état de perfection (Ainscow, 2008 ; UNESCO 2014). Par conséquent, l'inclusion est un processus qui nécessite un suivi et une supervision continus (cfr. De Anna, 2015, pp.74-76).

Avant d'affronter le regard international, en soulignant l'importance de connaître de près les autres systèmes et les autres réalités, comme nous avons essayé de le faire durant toutes ces années, nous aimerions résumer ces rencontres par quelques mots



clés : “Accessibilité et participation”(France), “Conception universelle de l'apprentissage” (USA), “TIC” (la valeur de la technologie et du multimédia pour un usage éducatif et inclusif), “Réflexivité” (Suède) .

Le terme “Accessibilité” est utilisé 45 fois dans la Convention sur les droits des personnes handicapées (ONU, 2006). Dans les plans européens, il est devenu un point de référence et un centre d'attention de différents programmes (ex: Horizon 2010-2020): accessibilité à l'éducation, accessibilité au travail, accessibilité aux loisirs, accessibilité à l'apprentissage. (Mura, 2011).

Travailler sur l'apprentissage ne signifie pas travailler exclusivement sur les « capability » ou les « skills », cela signifie travailler avant tout sur des contextes d'éducation et de formation dans une dimension qui implique tous. Il est important de partir de la construction de méthodologies d'intervention, mais aussi de la découverte des voies les plus proches des différences de personnes en interaction avec des pairs, en découvrant les avantages des interactions par des méthodes plurielles de recherche de transversalité disciplinaire et multidisciplinaire et en observant les changements et les médiations possibles en méthodologie et en didactique.

Il est nécessaire de transformer l'enseignement dans la présentation et la transmission, mais d'abord dans la construction des savoirs, car il n'est pas possible de construire l'apprentissage et de créer une véritable inclusion si tous les acteurs des processus éducatifs ne se mettent pas en mesure de promouvoir un changement mutuel, d'établir des relations et de créer une interdépendance positive.

L'accessibilité permet de réfléchir sur l'idée de l'homme et de la société, sur la réalisation de l'être humain : de l'expression des potentialités possédées et acquises, de la manifestation de sa créativité, de la reconnaissance de ses faiblesses et de ses limites. Les contextes d'éducation et de formation doivent être soucieux de créer les conditions propices à l'ouverture d'un dialogue pédagogique et narratif, pour la connaissance et la reconnaissance mutuelles, même dans la diversité, dans des environnements tant formels qu'informels (Mura, 2011).

En France, avec Éric Plaisance, depuis plusieurs années, nous avons travaillé ensemble, même avant le débat sur l'école inclusive, et surtout après la loi française de 2005, en développant une série de rencontres (Plaisance, de Anna 2009). En particulier, Véronique Poutoux a organisé un colloque à l'Institut Catholique de Paris (2012) intitulé "Accessibilité pédagogique: émergence,

applications didactiques et pédagogiques”, en invitant Plaisance, de Anna et Benoit, pour discuter de ces questions avec les enseignants.

Selon Hervé Benoit, professeur à l'INSHEA : « Abattre les barrières dans l'école ne consiste pas simplement à prévoir un plan incliné mais à ouvrir les portes de la connaissance » ; les objectifs éducatifs, disent les médias et les parents, sont liés au domaine de la vie sociale, de la citoyenneté et des pratiques culturelles plutôt qu'aux « performances » scolaires dictées par la législation et les programmes. Nous vivons encore une « gestion technique de la différence », ancrée dans les processus compensatoires et centrée sur les déficits sociologiquement construits et attribués à la personne (thèse de doctorat d'Hervé Benoit à l'Université de Montpellier, 2014).

Après 10 ans de la loi de 2005, le débat continue : témoignages des différents acteurs de l'école, des partenaires, des familles. Chacun exprime et décrit les réalités, les résultats, les problèmes, les perspectives (<http://www.versunecoleinclusive.fr/category/dix-ans/>).

Aujourd'hui, il y a un nouvel engagement politique : le président de la République française Emmanuel Macron, à travers la secrétaire d'Etat Sophie Cluzel, a dit que les enfants autistes ne

doivent plus aller dans des instituts en Belgique, mais où devraient-ils aller ? L'école du quartier est-elle prête à les accueillir ? Les intentions du président Macron semblent sérieuses et veulent être opérationnelles, au point que les 22, 23, 24 novembre 2017, une délégation française (coordonnée par l'Inspectrice Générale Caraglio), avec le soutien de l'ambassade de France, a organisé avec l'USR Lazio<sup>4</sup> (coordonnée par l'Inspectrice Francini) un programme de rencontres et de visites d'écoles à Rome pour prendre conscience des processus d'inclusion en Italie. Dans les écoles romaines visitées (I.C. Visconti, I.T. Colombo, I.C. Luigi Rizzo, I.T.A. Emilio Sereni), nous avons pu observer des pratiques éducatives même avec quelques cas d'autisme dans des classes inclusives, et discuter sur l'organisation des processus inclusifs et du système scolaire, les programmes de formation des enseignants ordinaires et de soutien, l'affectation de ces derniers ainsi que des autres figures de soutien (AEC, assistants à la communication etc.).

---

<sup>4</sup>USR Lazio = *Ufficio Scolastico Regionale* de la région du Lazio dont la capitale est Rome

GLIR = *Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (MIUR) Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

Pour compléter le cadre de ces initiatives, des réunions ont eu lieu à l'USR Lazio avec les membres du GLIR et du MIUR. La délégation française a manifesté un grand intérêt pour le travail accompli par l'Italie depuis plus de quarante ans en matière d'intégration et d'inclusion, tout en étant surprise par les statistiques et les ressources mises à disposition par le MIUR et parfois par les autorités locales et les régions. Les expériences en classe ont montré que même les élèves autistes et / ou ayant de sérieuses difficultés vivent une expérience d'apprentissage avec leurs camarades de classe, qui savent comment collaborer et aider l'autre à grandir ensemble, sans angoisse ni inquiétude, en contribuant au processus d'intégration et d'inclusion dans une réciprocité continue. Le chemin est cependant très complexe mais la voie de l'inclusion en Italie s'est montrée une fois encore ouverte et riche d'initiatives, surtout lorsque le rôle des gestionnaires est très actif.

Dans une ville aussi grande que Rome, il est difficile de savoir si toutes les écoles ont les mêmes compétences et le même engagement. En effet, nous devrions de plus en plus travailler sur les territoires, en contact direct avec l'école active, afin de représenter nos réalités en bien et en mal, afin de mieux comprendre les besoins du système éducatif et social, de nos

élèves, des familles, et en particulier de tous celles qui y travaillent. En Italie, les processus d'intégration et d'inclusion s'étendent à l'Université (environ 18000 étudiants handicapés et avec troubles spécifiques des apprentissages) à travers un processus commencé avant la Loi 17/99 (De Anna 2016a).

Nous devons passer à un modèle universel d'accessibilité. Le deuxième mot-clé est donc la « Conception universelle de l'apprentissage » pour concevoir et produire des environnements de plus en plus inclusifs. Les observations menées aux États-Unis (Maryland, Kansas, Philadelphie, New Jersey et New York) en avril-mai 2015 avec le Groupe de l'Université de Rome "Foro Italico", grâce à l'invitation de la directrice du Département de l'éducation inclusive du Kansas, Elizabeth Kozleski, pour mieux connaître son application du programme SWIFT (*Schoolwide Integrated Framework for Transformation*, financé par le Département de l'Éducation) nous ont montré l'importance de cette conception de l'Universal Design (UD) appliquée à l'enseignement afin de contribuer au succès de la formation et à l'amélioration de l'apprentissage de tous les étudiants.

En effet, nous avons trouvé une façon innovatrice de concevoir l'école grâce à des méthodes d'enseignement de co-enseignement, de brainstorming, avec une attention à la diversité,

en offrant des moments de réflexion commune ou avec de petits groupes diversifiés ou en laissant des espaces d'étude et de réflexion dans l'autonomie. La direction des établissements joue un rôle très important à la fois pour l'organisation et pour la promotion de la planification au sein de l'école. La collaboration entre les enseignants est essentielle pour atteindre les résultats d'une école inclusive. Les étudiants eux-mêmes ont des façons et des moments différents pour apprendre.

Les réunions et les activités nous ont permis de réfléchir sur notre travail et nous avons essayé de relier l'UD avec un autre mot-clé "TIC", en essayant de faire l'expérience d'un cours de formation pour les enseignants en service, un cours bref mais intense et interactif fait directement dans une école de Rome<sup>5</sup>. Nous avons expliqué les différentes conjugaisons de l'Universel Design avec les différentes approches (UDI, UID, UDL, UDE)<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup>De Anna, Pagliara, Sanchez rapport sur "la conception universelle dans l'enseignement supérieur", Colloque ALTER : Handicap, et reconnaissance "Vivre ensemble" Diversité des pratiques et pluralité des valeurs - Université de Lausanne, 2017

<sup>6</sup>*Universal Design (UD): Universal Design for Instruction (UDI); Universal Instructional Design (UID); Universal Design for Learning (UDL); Universal Design in Education (UDE).* Ron Mace NCSU ([https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/about\\_ud.htm](https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/about_ud.htm)).

en confrontation avec les principes d'équité, de flexibilité, de communication etc.

Afin de discuter ensemble sur sa possible applicabilité, nous avons demandé à réfléchir sur les expériences réalisées dans la classe pour démontrer la fonctionnalité de ce principe et comment travailler ensemble avec l'utilisation des technologies pour interagir dans le groupe. Le travail des enseignants s'est développé en petit groupe soit en présentiel, soit en formation continue sur une plateforme Web, que nous avons créée pour les enseignants, mais aussi pour introduire une nouvelle modalité pour construire et transmettre aux étudiants une façon innovante de faire des cours et améliorer les compétences digitales aussi celles des enseignants que celles des étudiants. Nous avons introduit le système BYOD<sup>7</sup> en utilisant les théories de Boutinet sur les compétences.

Dans les expériences en Suède (en mai 2017) nous avons acquis le mot clé "*Riflessività*", pour nous permettre de réfléchir sur la formation en cherchant à comprendre certaines dérives, des déviations ou des mauvaises interprétations de l'inclusion, parce

---

<sup>7</sup>Bring Your Device <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decalogo+device>



que nous savons qu'il peut exister de l'exclusion dans les contextes ordinaires si l'environnement n'est pas organisé sur la base de la participation et de la collaboration des tous les acteurs impliqués. Nous avons visité des écoles inclusives mais aussi retrouvé à côté des espaces spéciaux adaptés privés (en contradiction avec une législation d'un pays comme la Suède très efficace et qui sanctionne fortement la mise à l'écart).

Les collègues de l'Université de Linköping, Marcus Samuelsson et Peter Sundstrom, ont nous expliqué la difficulté qui existe dans chaque pays du monde pour affirmer l'école inclusive. Ils sont à la recherche des raisons et veulent comprendre les obstacles à la réalisation d'une école inclusive dans une société qui affirme pourtant cette idée. Ils pensent que nous devons améliorer la professionnalité des enseignants, à travers une formation qui met au centre la *réflexivité* sur l'action didactique, avec des stratégies de simulation dans la préparation des contextes éducatifs, où les étudiants - futurs professeurs - pourront créer un entraînement pour abattre les obstacles et éviter les exclusions.

Ils utilisent la « multimédialité » pour créer des contextes virtuels des pratiques éducatives, attentifs aux styles d'apprentissage et d'enseignement, ils cherchent à modifier la

didactique universitaire sur la formation des enseignants en introduisant l'aide des tuteurs facilitateurs. La finalité est d'acquérir des compétences et la performance de la professionnalité d'enseignant dans l'alternance entre théorie et pratique de l'éducation inclusive. Le projet en commun prévoit, dans le cadre de notre collaboration, d'appliquer le programme *Teach live* avec l'Université de Central Florida ([teachlive.org](http://teachlive.org)) pour une simulation virtuelle des « avatars » étudiants d'une classe inclusive, sur lequel nous avons déjà commencé à conduire ensemble des expériences en Floride, à Rome et à Linköping et nous avons signé des accords institutionnels.

## **Conclusion**

Dans le cadre de notre recherche comparative, nous avons exploré d'autres pays en Europe (Russie, Angleterre, Malte, Hollande, Danemark, Belgique, Prague, Latvien, Lituanie, Irlande, Islande, Espagne, et différents pays du monde : Taiwan (Taipei) e Shanghai (China), mais surtout je désire souligner le grand intérêt et le long et complexe travail fait au Brésil de 2004 jusqu'à février 2018 dans l'expérience excellente du Congrès de Fortaleza. Au Brésil, à Rio de Janeiro, nous avons créé, à

l'Université UNIRIO, avec la collaboration et la promotion de la Professeure Liliana Vargas, le GIEI – Groupe Interdisciplinaire pour l'Education et l'Inclusion - avec aussi d'autres Universités du Brésil et de la Colombie, du Chili, d'Espagne et d'Allemagne.

La signification de telles co-relations est une immersion nouvelle dans la nôtre réalité à travers une lentille d'agrandissement pour valoriser le patrimoine que nous avons construit en Italie dans ces 40 années d'expérience, en concentrant maintenant l'attention sur la construction des compétences. Nous avons démontré plusieurs fois notre capacité à réaliser l'inclusion, mais nous devons avoir plus de courage et de conscience dans la représentation de notre travail, sans crainte de faire des échanges avec les autres mais, dans le même temps, d'avoir l'humilité d'écouter avec attention les autres pour en faire profit. Cet échange peut vraiment contribuer au développement des compétences spécialisées pour démontrer que la circulation recherche-formation-praxis, surtout au niveau international, peut augmenter la prise de conscience et améliorer la qualité de processus d'inclusion.

## Références bibliographiques

AINSCOW, Mel ; MILES, Susie (2008). Por una educación para todos que seja inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? **Perspectivas**, 38 (1), p.17-44.

CANEVARO, Andrea; DE ANNA, Lucia (2010). The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. **ALTER, European Journal of Disability Research**, vol. 4, p. 203-216.

COVELLI, Alessio (2016). Inclusion Quality Indicators in the training of Teachers. In: DE ANNA, Lucia (org.). **Teaching Accessibility and Inclusion**, p. 130-142. Roma: Carocci.

DE ANNA, Lucia (Org.). (2016a). **Le esperienze di integrazione e inclusione nelle Università tra passato e presente**. Milano: Franco Angeli.

DE ANNA, Lucia (org.). (2016b). **Teaching Accessibility and Inclusion**. Roma: Carocci.

DE ANNA, Lucia (2016c). Os processos de integração e inclusão, a experiência italiana na análise internacional. In MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (org), **Inclusão escolar e Educação Especial no Brasil entre o instituído e instituinte**, p. 27-50. Marília : ABPEE.

DE ANNA, Lucia (2014a). Enseignants et Education Spécialisée en Italie. Formation, Rôle, Compétences dans les Contextes

d'Integration et d'Inclusion. **La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la Scolarisation**, n. 66, p.191-205.

DE ANNA, Lucia (2014b). **Pedagogia Speciale. Integrazione e Inclusione. Roma: Carocci.**

DE ANNA Lucia (2000). Généalogie de l'intégration scolaire en Italie. In : CHAUVIÈRE Michel ; PLAISANCE, Éric (org). **L'école face aux handicaps**. p. 132-146, Paris : Presses Universitaires de France

DE ANNA, Lucia ; COVELLI, Alessio (2016). La Pedagogia Speciale nelle istituzioni internazionali. In : CRISPIANI Piero (org). **Storia della Pedagogia Speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione**, p. 636-653. Pisa: Edizioni ETS.

DE ANNA, Lucia; GASPARI, Patrizia; MURA, Antonello (Orgs.) (2015). **L'insegnante specializzato**. Itinerari di formazione per la professione. Milano: Franco Angeli.

DE ANNA, Lucia; PLAISANCE, Éric (2014). Inclusive education and «special pedagogy». The Italian approach. **ALTER – European Journal of Disability Research**,8 (2), p.65-68.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067214000224>.

GARDOU, Charles (2012). **La société inclusive, parlons-en**. Toulouse : Érès.

METCALFE, John Alban (1999). L'educazione speciale. In: DE ANNA Lucia, **Le politiche integrative dell'educazione**

**scolastica dei disabili**, p.1996-99. Modulo europeo Progetto CEE, Università Roma TRE

Ministero della Pubblica Istruzione (1982). **Iniziativa pedagogico-didattiche per l'inserimento scolastico degli handicappati**. Seminario Nazionale di Arezzo 8-9 giugno 1981. Città di Castello: Nuova Stampa.

MURA, Antonello (2011). L'Accessibilità: considerazioni teoriche e istanze operative. In MURA, A. (Org.). **Pedagogia speciale oltre la scuola**. p. 40-60. Milano: Franco Angeli.

PLAISANCE, Éric ; DE ANNA, Lucia (2009). Education inclusive et espace scolaire en France et en Europe. **Journées régionales CREA Rhône-Alpes**, p.18-23. Recuperado em 10 janeiro, 2018, de <http://www.crea-ra.com/content/download/1035/7485/version/1/file/ACTES%20-%20002%20-%20Handicap%20%26%20Scolarité%20actes%202009.pdf>

UNESCO (2014). **L'éducation inclusive : une formation à inventer**. Actes du Colloque International UNESCO, Paris, 17-18 octobre 2013. Paris: IPE/UNESCO. Recuperado em 11 janeiro, 2018, de [https://unesco.delegfrance.org/IMG/pdf/actes\\_colloque\\_education\\_inclusive1718\\_oct\\_2013.pdf?1865/013b5df7d5687d821c247d4f1dece470b54](https://unesco.delegfrance.org/IMG/pdf/actes_colloque_education_inclusive1718_oct_2013.pdf?1865/013b5df7d5687d821c247d4f1dece470b54)

# LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS POUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Jean Robert Poulin<sup>1</sup>

## Introduction

Les luttes antiracistes des années '50 et '60 aux États-Unis ont conduit à l'abolition du système parallèle d'éducation destiné aux personnes de race noire. Ces luttes ont également exercé une grande influence sur les conditions de scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. En effet, c'est dans cette foulée qu'a été adopté par le Congrès américain en 1975 l'*Education for All Handicapped Children Act* (PUBLIC LAW 94-142, 1975) qui prévoyait l'égalité d'accès à l'école publique pour la grande majorité des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette loi prévoyait que ces élèves

---

<sup>1</sup> Première parution : POULIN, Jean-Robert ; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A Formação Inicial de Professores para a Educação Inclusiva. In: MANZINI, Eduardo José; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; GERMANO, Giseli Donadon (org.). **Política de e para educação especial**. Marília: ABPEE, 2018. p.77-86. ISBN 978-85-99643-45-7.

devaient également évoluer dans le contexte éducatif le moins restrictif possible afin qu'ils puissent avoir un maximum de contacts avec les élèves tout-venant. Il s'agissait donc de scolariser ces élèves dans le milieu le plus normal possible. Ces événements ont contribué de façon significative à l'émergence du concept d'« intégration-mainstreaming » (Doré, 1999).

Ce concept s'est fortement répandu, particulièrement aux États-Unis et au Canada, au cours de années '70 et '80, suite à l'adoption de l'*Education for All Handicapped Children Act*. Jusqu'à ce jour il demeure en application dans plusieurs milieux. L'intégration-mainstreaming a donné lieu à l'émergence de différents modèles du système en cascades offrant une variété de possibilités de classement de l'élève allant de l'éducation en classe ordinaire avec différentes modalités d'accompagnement de l'élève ou de l'enseignant, à l'éducation en classe spéciale dans l'école ordinaire et même à l'éducation en milieu fermé ou en milieu hospitalier. Ce sont donc davantage les systèmes éducatifs que les élèves qui sont intégrés comme le souligne Doré (1999) et le focus est mis sur les caractéristiques de l'élève plutôt que sur l'école et ses pratiques pédagogiques. En définitive, malgré les progrès que l'émergence d'un tel système éducatif aura permis en ce qui a trait à l'éducation des élèves handicapés ou en difficulté



d'adaptation ou d'apprentissage, force est de constater qu'il n'offre pas les conditions nécessaires pour mettre fin à la ségrégation vécue par nombre de ces élèves.

C'est donc au moment de l'émergence du concept d'intégration-mainstreaming, il y a maintenant près d'un demi-siècle, que les universités et les grandes écoles de formation ont commencé à sensibiliser les futurs enseignants des classes ordinaires, des ordres d'enseignement préscolaire-primaire et secondaire, à la réalité des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi qu'à l'intervention éducative auprès de ces élèves. L'insertion de cours<sup>2</sup> spécifiques en lien avec ces questions a possiblement été davantage une réponse obligée à des exigences gouvernementales que le résultat d'une prise de conscience de la nécessité de participer au mouvement grandissant en faveur de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Au début des années 1990, 37 des 50 états des États-Unis exigeaient l'insertion d'au moins un cours lié à

---

<sup>2</sup>Ensemble de leçons ou d'activités pratiques portant sur un thème donné et qui se déroulent généralement sur une période de plusieurs semaines ou de plusieurs mois.

l'intégration scolaire dans le curriculum de formation des futurs enseignants (REIFF, EVANS E CASS, 1991).

## **Education inclusive et formation des professeurs**

Au début des années '90 (POULIN, 2010) est apparu le concept d'inclusion scolaire. Selon Petit (2001) ce concept ne serait en fait qu'une variante de l'intégration scolaire. Pour Vienneau (2006), il s'inscrit dans le prolongement de celui d'intégration scolaire. Pour leur part, Beauregard et Trépanier (2010) distinguent trois grandes approches de l'intégration scolaire à savoir l'« intégration-mainstreaming », l'« inclusion ou inclusion partielle » et enfin, de l' « inclusion totale ». De tels points de vue apparaissent assez discutables tant l'émergence du concept d'inclusion scolaire est venu marquer une rupture totale d'avec les fondements conceptuels de l'intégration scolaire.

Le concept d'inclusion scolaire fait référence à l'accueil et à l'éducation de tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques, dans les classes ordinaires des écoles de quartier (DORÉ, WAGNER, BRUNET ET BÉLANGER, 1998). Le focus est mis sur l'école et ses pratiques éducatives (The National Council for Special Education, 2010). Selon l'UNESCO (2009),

l'inclusion « ...suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âges visés et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants » (p.9). De plus en plus d'organisations scolaires se tournent vers l'éducation inclusive. C'est d'ailleurs dans cette voie que s'est engagé le système d'éducation publique du Brésil (BRASIL, 2014, Lei n° 13.005).

À l'heure actuelle, la préparation des futurs enseignants à l'accueil et à l'accompagnement d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire varie énormément d'un milieu de formation à l'autre. Il s'agit d'un véritable Kaléidoscope. Dans certains milieux cette préparation s'avère relativement limitée alors que dans d'autres, elle est nettement plus élaborée.

Poulin et Vieira de Figueredo (2016) distinguent deux grands types de formations actuellement en place. Le type « ponctuel » ou « compartimenté » et le type « ouvert » ou « non-compartimenté ».

Dans le premier type (ponctuel ou compartimenté) sont offerts un ou plusieurs cours centrés spécifiquement sur des thèmes précis liés à la question de l'éducation inclusive. Les

principaux thèmes abordés sont généralement associés au développement des attitudes, à la connaissance des caractéristiques des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou aux pratiques éducatives en contexte d'éducation inclusive. Chaque cours apparaît à un moment prédéterminé dans le parcours de la formation du futur enseignant. Les thèmes ou contenus en relation avec la question de l'inclusion sont fréquemment exclus des autres cours du curriculum de formation. Ces pratiques seraient encore les plus répandues (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2010) et fréquemment des formateurs, spécialistes du domaine de l'éducation spéciale, y jouent un rôle de premier plan ce qui, au niveau professionnel, ne favorise guère la coopération, potentiellement très riche et constructive en matière d'interdisciplinarité collaborative, entre les spécialistes de l'éducation spéciale et ceux de l'enseignement régulier. (VILLA, THOUSAND et CHAPPLE, 1996). Les formateurs de l'enseignement dit *régulier* peuvent difficilement se sentir concernés dans un tel contexte.

## **La formation ouverte**

Dans le deuxième type de formation (ouvert ou non-compartimenté), les thèmes relatifs à la question de l'inclusion ne sont plus simplement l'objet d'un ou de quelques cours et activités pratiques spécifiques du curriculum. Bien au contraire ils sont traités comme des éléments présents dans un ensemble de cours du curriculum de formation et parfois même dans la quasi-totalité de ce curriculum. Transversalité de certains des thèmes abordés, pluridisciplinarité, enseignement en équipe et enfin, coopération entre les formateurs, notamment entre les spécialistes de l'éducation spéciale et ceux de l'enseignement régulier, voilà autant d'éléments susceptibles de se retrouver dans ce type de formation.

La formation de type « ouvert » ou « non-compartimenté » est nettement moins répandue que celle de type « ponctuel » ou « compartimenté ». Il faut dire qu'elle est d'application plus exigeante. Elle implique en effet une gestion plus complexe. Fréquemment, elle nécessite une rupture d'avec une culture de pratiques de formation des enseignants généralement solidement établie et conséquemment elle peut induire déséquilibres et résistances chez les formateurs (AKSAMIT, 1990).

L'organisation de la charge de travail des formateurs doit également suivre l'évolution des modalités d'organisation des cours et de leur contenu ainsi que la façon dont ils sont assurés (voir LOREMAN et EARLE, 2007). Enfin, elle nécessite la présence de solides pratiques de coopération entre les formateurs universitaires et les enseignants qui œuvrent dans le milieu scolaire.

Mais il convient maintenant de se demander si les types de préparation actuels des futurs enseignants sont en mesure de répondre aux exigences de cette réalité que constitue l'éducation inclusive. La préparation à l'enseignement dans un contexte d'éducation inclusive doit avoir pour objectif le développement d'attitudes positives d'accueil et de valorisation des différences. Elle doit viser également le développement de savoirs et de savoir-faire en matière d'enseignement et de gestion de classe qui tiennent compte des différences interindividuelles.

La présence d'un sentiment d'efficacité personnelle (BANDURA, 2003) semble essentielle à la manifestation d'attitudes d'accueil positives et à la conviction de pouvoir faire progresser tous ses élèves dans leurs apprentissages (ROUSSEAU e THIBODEAU, 2011). Boer, Pijl e Minnaert (2011) identifient trois dimensions inhérentes à la notion

d'attitude face à l'éducation inclusive. Il s'agit de la dimension cognitive qui se rapporte aux croyances et aux connaissances de l'individu concernant l'éducation inclusive, de la dimension affective qui exprime la motivation et les émotions de l'individu et enfin de la dimension comportementale qui témoigne de la promptitude de l'individu à agir proactivement. Une attitude authentique d'ouverture et d'accueil de la part de l'enseignant se doit donc de reposer sur des assises multidimensionnelles solides. Son développement peut difficilement s'appuyer sur la simple acquisition d'un ensemble de connaissances *théoriques* des caractéristiques des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou encore des fondements conceptuels de l'inclusion. Le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être en matière d'enseignement et de gestion de classe en contexte d'éducation inclusive s'avère également essentiel.

L'éducation inclusive exige de la part de l'enseignant la capacité de créer un milieu de vie qui permet à chaque élève dont il a la responsabilité de vivre une expérience d'apprenant actif. Un milieu de vie respectueux du rythme d'apprentissage et des centres d'intérêt de l'élève. Un milieu de vie où la coopération entre pairs occupe une place centrale pour le développement cognitif et socio-affectif des élèves. Enfin un milieu de vie qui

favorise la valorisation de tous les élèves par la reconnaissance de l'apport de chacun au développement collectif de la communauté d'apprentissage que constitue la classe. Le développement de telles compétences chez le futur enseignant repose pour une bonne part sur une solide formation pratique à l'enseignement, et ce, dans un environnement qui valorise le jugement critique et qui encourage la co-construction par les enseignants de savoir-faire qui respectent le caractère hétérogène de la classe et qui sont de nature à éviter la marginalisation de certains de ses membres.

Il existe peu d'études qui comparent différents modèles de préparation (LOREMAN ET EARLE, 2007). Pourtant il y a un peu plus de vingt ans Villa, Thousand e Chapple, (1996) insistaient sur l'importance d'identifier les modalités de formation les plus efficaces. Il faut préciser, d'entrée de jeu, que les nombreuses modalités, plus ou moins distinctes, qui ont été mises en application au fil du temps ainsi que les différences méthodologiques notables, principalement au niveau des variables contrôlées rendent particulièrement difficiles les comparaisons. Mais malgré la quasi-absence d'études comparatives il est possible de dégager quelques éléments de réponse.



Globalement, les formations actuellement en application semblent pouvoir exercer une influence positive, du moins à court terme, sur le développement d'attitudes d'accueil chez les futurs enseignants des classes ordinaires à l'endroit des élèves en difficulté. Cependant, l'application de certaines modalités de formation appartenant au type « ponctuel » ou « compartimenté » s'avère assez peu efficace, et ce, particulièrement lorsque les thèmes abordés relèvent strictement du domaine de l'éducation spéciale. Il semble également y avoir existence d'un lien positif entre d'une part, l'espace accordé dans la formation initiale aux thèmes relatifs à l'accueil et à l'intervention éducative dans les classes ordinaires qui reçoivent des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et, d'autre part, le développement d'attitudes positives chez le futur enseignant (BENDER, VAIL & SCOTT, 1995). La préparation qui implique la présence d'un lien théorie-pratique exercerait aussi une influence sur le développement d'attitudes d'ouverture et de confiance chez les futurs enseignants. Les expériences sur le terrain, dans la mesure où elles s'avèrent positives, contribueraient également de façon significative au développement d'attitudes positives (HOBBS ET WESTLING, 1998). Une démarche réflexive dans ce contexte produirait aussi des effets très positifs (EVANS, 2004 ;

LOREMAN, FORLIN et SHARMA, 2007). Les effets à long terme des modalités de formation sur les attitudes d'ouverture ou d'accueil ne semblent pas avoir été étudiés.

La formation semble également pouvoir entraîner des effets positifs sur la confiance des futurs enseignants quant à leur capacité à accompagner adéquatement les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers qui fréquentent la classe ordinaire et à les faire progresser dans leurs apprentissages. Cependant, tout comme dans le cas des attitudes d'accueil, les effets à long terme ne sont pas connus. Comment ces futurs enseignants se comportent-ils sur le plan pédagogique lorsqu'ils occupent un poste d'enseignant responsable d'une classe ordinaire qui reçoit des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ?

Bref, qu'elles appartiennent au type « ponctuel » ou « compartimenté » ou encore au type « ouvert » ou « non-compartimenté », la plupart des modalités de formation semblent être en mesure d'entraîner certains effets positifs sur les attitudes d'ouverture et d'accueil des futurs enseignants ainsi que la conviction de pouvoir faire progresser les élèves en difficulté. Mais certaines modalités de formation telles que la présence d'un lien théorie-pratique, la réalisation d'activités pratiques sur le terrain, l'engagement de l'étudiant dans une démarche réflexive,

la transversalité de certains des thèmes abordés dans la formation, l'enseignement en équipe et la valorisation des approches pluridisciplinaires, la présence de coopération entre les formateurs, notamment entre les professeurs spécialistes de l'éducation spéciale et ceux de l'enseignement régulier seraient particulièrement efficaces à ce niveau. Ces modalités sont généralement davantage présentes dans le cadre des formations de type « ouvert » ou « non-compartmenté ». Elles offrent plus que les formations de type « fermé » ou « compartimenté », la possibilité de traiter des thèmes ainsi que des questionnements des étudiants dans les moments et les contextes les plus opportuns. Elles permettent également de valoriser davantage la pluridisciplinarité et la coopération qui constituent des pratiques essentielles dans un contexte d'inclusion.

En définitive, la littérature scientifique aura permis de démontrer que la préparation à l'accueil et à l'accompagnement d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage chez les futurs enseignants qui se destinent à l'enseignement dans les classes ordinaires donne généralement des résultats positifs. Cependant, force est de constater que cette préparation est, plus souvent qu'autrement, très restreinte et de type « fermé » dans le cadre des curricula de formation. Elle

donne la nette impression d'avoir relativement peu évolué depuis ses débuts, c'est-à-dire depuis l'apparition du concept *intégration-mainstreaming* dont elle semble conserver de profondes empreintes.

Bien entendu d'autres modalités de formation ont émergé avec le temps. Modalités susceptibles de répondre davantage aux besoins du futur enseignant en matière de préparation à l'intervention en contexte d'éducation inclusive mais dont l'application est encore très peu répandue dans les milieux de formation.

L'implantation de l'éducation inclusive et son développement dépendent en partie de la formation des futurs enseignants. Ceux-ci doivent évoluer dans des milieux de formation qui font de l'éducation inclusive une priorité ce qui constitue une réalité encore peu répandue car, elle exige une vision partagée de son importance par les équipes de formateurs. Peut-être le moment est-il venu pour les milieux de formation de se faire nettement plus proactifs en ce domaine.

Molina y Garcia et Alban-Metcalf (1998) évoquent les risques associés à l'utilisation du terme éducation inclusive et suggèrent de parler plutôt d'éducation interactive, ce qui, selon ces auteurs vient valoriser le travail en coopération. Poulin

(2010) ainsi que Poulin et Vieira de Figueredo (2016) se sont penchés sur cette question. Ces auteurs partagent le point de vue de Molina y Garcia et Alban-Metcalf (1998) et considèrent la coopération entre pairs est un des piliers centraux de l'éducation inclusive. Cependant, ils proposent plutôt d'aller vers la notion de pédagogie de la contribution. La reconnaissance de la contribution d'un individu au développement du groupe par ses pairs (p.ex. Dans le cadre d'une communauté d'apprentissage) étant à la base même de la valorisation du rôle social de l'individu (WOLFENBERGER,1991) qui peut avoir pour effet de contrer l'exclusion sociale.

## **Conclusion**

Poulin et Vieira de Figueredo (2016) ont proposé que les grandes écoles et les universités abandonnent les curricula pour la formation initiale des enseignants qui font de l'éducation inclusive un objet particulier qui doit finalement être traité distinctement, et ceci avec le risque possible, de continuer à alimenter des représentations sociales négatives de la différence. L'éducation inclusive c'est, d'abord et avant tout, concevoir la classe comme un lieu d'épanouissement et de valorisation sociale

de tous les individus qui en font partie, et ce, quelles que soient leurs caractéristiques. Dans ce contexte, un des rôles essentiels des enseignants, c'est de faire en sorte que cet objectif soit atteint. Et c'est d'abord dans le cadre de leur formation initiale que les enseignants doivent prendre conscience de l'importance de ce rôle et de développer leurs habiletés en conséquence.

Il revient aux formateurs, le soin de créer un cadre de formation qui incarne les valeurs et les pratiques de l'éducation inclusive. Alors, il n'est plus nécessaire de traiter spécifiquement de la question de l'éducation inclusive comme s'il s'agissait d'un objet distinct puisque les futurs enseignants en vivent valeurs et principes de l'intérieur. Parler alors d'éducation inclusive perd tout son sens. Il semble plus opportun de travailler au développement d'enseignants qui valorisent la contribution entre les élèves d'où l'intérêt de parler de pédagogie de la contribution plutôt que d'éducation inclusive.

## Références bibliographiques

AKSAMIT, Donna L. (1990). Practicing teachers' perceptions of their preservice preparation for mainstreaming. **Teacher Education and Special Education**. v. 13, p. 21-29.

BANDURA, Albert (2003). **Auto-efficacy**. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck. 2003.

BEAUREGARD, France; TRÉPANIÉ, Nathalie S. (2008). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? In: TRÉPANIÉ, Nathalie S.; PARÉ, Mélanie (org) **Des modèles de service pour favoriser l'intégration**. Québec: Presses de l'Université du Québec. Chap. 2, p. 52-77.

BENDER, William N. ; VAIL, Cynthia O. ; SCOTT, Kristen (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v.28, n.2, p.87-94.

BOER, Anke de; PIJL, Sip-Jan; MINNAERT, Alexander (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. **International Journal of Inclusive Education**.v.15, n.3, p. 331-353.

BRASIL. Presidência da república. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação** Brasília, DF, 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em: 09 de ago. de 2018.

DORÉ, Robert (1999). L'intégration scolaire des élèves qui présentent une déficience intellectuelle en classe ordinaire: approches, conditions de réussite et résultats d'expérience. **Revue francophone de la déficience intellectuelle**, p. 11-15, mai 1999.

DORÉ, Robert; WAGNER, Serge; BRUNET, Jean-Pierre; BÉLANGER, Nathalie (1998). L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada In: LENOIR, Y. et al (org.). **Un programme pancanadien de**

**recherche en éducation.** Ottawa, Société canadienne pour l'étude en éducation (SCEE), p. 233-260.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2010). **Teacher education for inclusion. International literature review.** Odense, Denmark: European Agency. Disponible en: <<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Lit-Review.pdf>>Acessoem: 09 de agosto de 2018.

EVANS, C. (2004). Learning through personal interaction: Preparing pre-service teachers for students with special needs. **Exceptionality Education Canada**, v.14, p.9-20.

FORLIN, Chris; SHARMA, Umesh; LOREMAN, Tim (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. **Disability studies quarterly**, v.27, n.4.

HOBBS, Tim; WESTLING, David. L. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. **Teaching Exceptional Children**, v. 31, n. 1, p. 12-19.

LOREMAN, Tim.; EARLE, Chris (2007). The Development of Attitudes, Sentiments and Concerns about Inclusive Education In: A Content-Infused Canadian Teacher Preparation Program. **Exceptionality Education Canada**, v17, n.1, p. 85-106.

MOLINA Y GARCIA, Santiago; ALBAN-METCALFE John. (1998). Integrated or inclusive education versus interactive



education: the need for a new model. **European Journal of Special Needs Education**. v.13, n.2, p.170-179.

NATIONAL COUNCIL FOR SPECIAL EDUCATION (2010). **Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs**. Disponível em: <[http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE\\_Inclusion.pdf](http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf)> Acesso em: 06 de agosto de 2018.

PETIT, Christian. (2001). De l'intégration scolaire. **Vie sociale et traitement**, n. 69, p. 35-39. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2001-1-page-35.html> Acesso em 26 de junho de 2018.

POULIN, Jean-Robert (2010). Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert. (Org.) **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar** Fortaleza: Edições UFC, Cap. 1, p. 31-40.

POULIN, Jean-Robert; FIGUEREDO, Rita Vieira de (2016). De Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças. **Revista de Educação do Vale do São Francisco - REVASF**, v. 6, n. 11.

PUBLIC LAW 94-142 (1975). **Education for all handicapped children Act of 1975**, 20 United States Congress, 1401-1461.

REIFF, Henry B.; EVANS, Elizabeth D.; CASS, Mike (1991). Special education requirements for general education certification: A national survey of current practices. **Remedial**

**and Special Education**, v.12, p. 56-60.

ROUSSEAU, Nadia; THIBODEAU, Stéphane. (2011). S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. **Éducation et francophonie**, v.39, n.2, p. 145-164. Disponible en: [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-145\\_ROUSSEAU.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-145_ROUSSEAU.pdf). Accès en: 09 agosto de 2018.

UNESCO (2009). **Principes directeurs pour l'inclusion en éducation**. Paris. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf> Accès en: 09 de agosto de 2018.

VIENNEAU, Raymond. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In : DIONNE, Carmen; ROUSSEAU, Nadia (org) **Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire**. Collection éducation-recherche. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 7-32.

VILLA, Richard. A.; THOUSAND, Jacqueline. S.; CHAPPLE, James W. (1996). Preparing teachers to support inclusion: Preservice and in service programs. **Theory into Practice**, v. 35, n.1, p.42-50.

WOLFENBERGER, Wolf (1991). **La valorisation des rôles sociaux**. Genève: Éditions des deux continents.

# **POLITIQUES D'INCLUSION ET D'EDUCATION EN MILIEU RURAL**

**Celecina de Maria Veras Sales**

## **1. INTRODUCTION**

Je commence par une provocation de Veiga-Neto (2001) quand il intitule son article « Inclure pour Exclure », je crois que c'est la grande question quand on réfléchit à certaines politiques d'inclusion. Dans un autre article, Veiga-Neto et Lopes vont plus loin dans cette réflexion en démontrant ce que signifie penser à ce genre de politique,

le même espace considéré comme celui de l'inclusion peut aussi être considéré comme celui de l'exclusion. On conclut que l'égalité d'accès ne garantit pas l'inclusion et en même temps n'écarte pas l'ombre de l'exclusion (VEIGA-NETO ; LOPES, 2007, p. 958).

Et c'est pour cela que nous demandons : pourquoi faut-il inclure ? Qui est-ce qui a besoin d'être inclus ? Le débat

concernant des politiques d'inclusion est aujourd'hui situé dans des lois, dans des institutions, et il a aussi mené à des discussions d'autres concepts tels que : la différence, l'altérité, la diversité, les politiques d'identité, l'anormal, le racisme, l'homophobie et la misogynie.

La question de la différence a été objet de l'analyse philosophique, religieuse, anthropologique, biologique et, au XXe siècle, le discours sur la différence a gagné de la notoriété au sein des mouvements sociaux, ce qui, pour Pierucci (1990), a été un grand piège parce que « historiquement c'est la droite qui a toujours choisi la différence » (p. 15). C'est seulement plus récemment que la « nouvelle gauche », celle des nouveaux mouvements sociaux, des mouvements des minorités surtout, a pris comme discours le « droit à la différence » (*ibidem*). L'auteur met encore en question la gauche par rapport à ce modèle de compréhension sociale et politique de la différence. Concernant ce débat sur l'égalité et la différence, le mouvement féministe a apporté une bonne contribution en prenant comme cible de la critique la notion de l'individu social universel, c'est-à-dire l'individu libre, autonome, masculin, blanc, hétérosexuel et propriétaire, une notion basée sur la pensée libérale. Dans de nombreux et fructueux débats, le mouvement féministe a apporté

beaucoup d'analyses dont celle de l'égalité dans la différence, étant entendu que le féminisme n'est ni unifié, ni universel, le débat restant permanent dans différentes branches théoriques.

Santos (2009) apporte une importante contribution à la thématique en disant que « nous avons droit à être égaux quand la différence nous met en situation d'infériorité ; nous avons droit à être différents quand l'égalité enlève nos singularités » (p. 18). Cela nous invite à penser aux groupes sociaux qui sont exclus dû au fait d'appartenir à des catégories considérées comme des minorités. Notre société excluante ne reconnaît pas la diversité et ne respecte pas l'autre, mais l'autre est nécessaire car c'est lui-même qui est porté responsable de tout ce qui se passe de mauvais, d'erroné, et cela finalement permet de légitimer le même. Alors, c'est l'autre "anormal", qui confirme la normalité, c'est la « fragilité » des femmes qui justifie la « force » des hommes, c'est « l'infériorité » des noirs qui fonde la « supériorité » des blancs et ainsi s'établit un discours de la vérité qui responsabilise l'exclu pour l'exclusion.

Ces binarismes hommes-femmes, hétéro-homo, campagne-ville, pauvres-riches, noirs-blancs sont naturalisés, ils camouflent le racisme, l'homophobie. De plus, cette mise en

ordre incite encore à l'intolérance à la différence, au divers, à tout ce qui est dehors de l'ordre. Pourquoi n'est-il pas tolérable que le pauvre voyage en avion à côté du riche ? Pourquoi est-ce que des jeunes noirs en groupes sont-ils surveillés quand ils rentrent au shopping ? Pourquoi les quotas à l'université dérangent-ils autant ?

Nous partons de ces questions pour pouvoir retracer l'expérience d'une politique d'éducation inclusive, étant entendu que nous avons besoin de la comprendre dans son contexte, dans sa genèse, et de problématiser l'inclusion sous la perspective de Veiga Neto (2001) quand il dit que « l'inclusion peut être vue comme un premier pas dans une opération d'aménagement, car il faut s'approcher de l'autre pour générer une (re)connaissance pour que s'établisse un savoir, aussi petit qu'il soit, par rapport à l'autre » (p. 26). Mais l'inclusion ne peut-elle pas être aussi fruit d'une résistance ?

Le sujet de l'inclusion et de l'exclusion, bien qu'il soit aujourd'hui très présent dans les médias, a historiquement suscité souvent de la gêne, il a généré des conflits car il implique des classifications, des distinctions, des séparations, des ségrégations de groupes et de personnes, qui sont considérés comme étant différents. Cela dit, « l'affirmation de l'identité et la mise en

évidence de la différence impliquent des opérations d'inclure et d'exclure » (SILVA, 2000, p. 82). Dans ce sens, nous demandons : Comment la société qui marginalise peut-elle pratiquer l'inclusion ? Dans la dynamique sociale est-il possible aux exclus de rompre des limites, de dépasser des frontières, de défier la normalité et l'ordre établi ?

Le point central de notre réflexion est justement celui-là, celui de penser l'inclusion dans la perspective des mouvements sociaux, de leur pratique sociale, des dispositifs qu'ils créent pour avancer, engager des ruptures et dialoguer avec les institutions, mettant en place de nouvelles expériences qui défient les différentes formes d'exclusion. L'éducation dans les milieux ruraux est le point central de notre recherche, dès lors qu'il s'agit d'une politique qui émerge comme résistance à la ségrégation culturelle et sociale qui s'exprime dans le discours qui définit le milieu rural comme étant le lieu du retard, de l'ignorance en opposition à la ville.

## 2. L'ÉDUCATION EN MILIEU RURAL : POLITIQUE D'INCLUSION ?

La politique d'Education à la Campagne<sup>1</sup> nous incite à penser à plusieurs questions. Caldart (2009) qui nous aide dans cette réflexion :

L'éducation à la campagne a commencé depuis la radicalité pédagogique de ces mouvements sociaux et est entré dans le terrain glissant des politiques publiques, de la relation avec un Etat engagé dans un projet de société qu'elle combat, si elle est cohérente avec sa base matérielle et avec le lien de classe de son origine (2009, p. 38).

L'éducation à la campagne, avant de se transformer en politique d'inclusion, a été expérimentée dans des pratiques éducatives développées par le Mouvement des Sans Terre (MST), dans les camps et les colonies rurales, et elle s'est structurée et a gagné de la visibilité à partir de deux événements, à savoir: la première conférence des éducateurs de la réforme agraire en

---

<sup>1</sup>L'expression "éducation à la campagne" est plus compréhensible en français comme « éducation en milieu rural ». Mais pour respecter la logique du texte et les différents documents cités, nous utiliserons l'expression d'origine.



1997, organisée par le MST, par le Groupe de Travail de Soutien à la réforme agraire de l'Université de Brasilia (GT-RA UnB) et par le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF); et la première Conférence Nationale pour une Education de Base à la Campagne en 1998, réalisée par le MST, par la Conférence Nationale des Evêques du Brésil (CNBB), par l'Université de Brasilia (UnB), par le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) et par l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, pour la Science et la Culture (UNESCO). Les deux événements ont été mobilisateurs pour l'élaboration du Programme National de l'Education dans la Réforme Agraire (PRONERA) en 1998.

La lutte du MST pour le droit à l'école s'est transformée en une de ses revendications et a désormais intégré l'organisation. Dans ce sens, le mouvement a investi dans la formation des militants et a lutté pour des politiques publiques favorisant l'éducation, ce qui a mené à la victoire du PRONERA, une plateforme du Gouvernement Fédéral qui applique des ressources spécifiques à l'éducation dans des lieux où il y a des colonies de la Réforme Agraire.

Le PRONERA, malgré qu'il soit un programme présenté par le Ministère Extraordinaire de Politique Foncière (MEPF), a

eu la participation des institutions d'enseignement supérieur et des mouvements sociaux ruraux. Sa gestion est un partenariat Etat-Universités-Mouvements Sociaux et Syndicaux des milieux ruraux. Le programme a ouvert de nouvelles perspectives pour l'Education à la Campagne, il a mis à l'ordre du jour des revendications des mouvements sociaux ruraux, il a compris que la lutte des mouvements n'était pas une éducation spécifique pour la campagne mais une éducation qui valorise le territoire et ses agentes, dans laquelle tous auraient accès à la science et à la technologie.

Un autre aspect est que le PRONERA a reconnu la diversité culturelle de la campagne dans le Décret n° 7.352/2010 où il considère :

Art. 1er [...] § 1° Concernant tous les effets du présent décret, il faut entendre par : I – populations de la campagne : les agriculteurs familiaux, les “extractivistes”, les pêcheurs artisanaux, ceux qui vivent au bord des rivières, les bénéficiaires de la réforme agraire, les travailleurs salariés ruraux, les quilombolas, les caiçaras, les peuples de la forêt, les caboclos et d'autres qui produisent leurs conditions matérielles d'existence à

partir du travail en milieu rural.  
(BRASIL, 2010).

Le projet d'éducation à la campagne présente des alternatives et des contributions pour l'école et la communauté, c'est un projet politique qui tente de changer les formes instituées de faire de l'éducation. Caldart réfléchissant à la relation entre l'exclusion sociale, le travail, les luttes sociales et l'éducation en Amérique Latine fait remarquer que :

L'un des défis qui nous est posé est exactement celui de repenser les pratiques éducatives et les matrices pédagogiques d'une éducation qui s'assume comme étant partie des dilemmes sociaux de cette fin de siècle. Je pense que l'une des façons de mener cette réflexion c'est de regarder avec plus d'attention les nouveaux agents sociaux de ce temps historique qui sont en train d'être produits par la dynamique des luttes sociales et qui n'ont pas accepté l'exclusion comme un fait inévitable. En cherchant à reconquérir le droit au travail et la dignité, ces agents et leurs luttes nous apprennent quelque chose de plus sur des processus de transformation sociale

et sur des pratiques d'éducation liées à ces processus. Les mouvements sociaux sont aujourd'hui des espaces d'organisation de ces luttes et de formation de ces agents. (CALDART, 2001, p. 209).

Pour contrer l'exclusion des populations de la campagne les mouvements sociaux sont toujours restés en lutte et ont avancé dans le dialogue avec l'Etat. Ainsi, les activistes ont trouvé dans les mouvements sociaux un espace d'articulation et aussi « des espaces de construction d'aspirations, de refus de l'exclusion et des inégalités. Ce sont des espaces où l'on peut se développer, agir, lutter et produire de nouvelles réalités, des moyens de relation avec soi-même et avec l'autre et se sentir partie prenante de la transformation sociale » (SALES, 2010, p.245).

En 2004, pendant le gouvernement de Lula, a été créé au sein du Ministère de L'Education, le Secrétariat à l'Education Continue, à l'Alphabétisation et à la Diversité (SECAD), avec la fonction d'élaborer des politiques publiques d'élargissement de l'accès à l'éducation, considérant les spécificités de genre, d'âge, de race, d'ethnie etc. Au sein du SECAD, a été créé la coordination de l'éducation à la campagne, qui avait des liens

directs avec les questions de milieux ruraux. Une autre conquête, aussi en 2004, était la mise en place de la IIème Conférence pour une éducation de base à la campagne avec environ 1.100 participants, ce qui a généré la création de réseaux autour de l'éducation à la campagne, consolidant le projet et élargissant la participation des agents collectifs et de la société civile organisée et des institutions gouvernementales, des mouvements et des organisations sociales, comme les secrétariats d'Education des Etats et des municipalités , des Universités et du mouvement syndical. En janvier 2019, le SECAD a été dissolu et avec lui beaucoup de politiques d'inclusion, c'est à dire qu'est arrivé une véritable destruction de l'éducation.

En février 2020, avec le décret 10.252/2020, le gouvernement a changé la structure régissant l'Institut National de Colonisation et de Réforme Agraire – INCRA et il a dissout la Coordination Générale de l'Education à la Campagne et de la Citoyenneté, responsable de la gestion du PRONERA. Pour défendre l'existence du PRONERA, le MST a listé les contributions de cette politique publique pour les milieux ruraux pendant ses 20 ans d'existence : elle a été responsable de la scolarisation de plus de 190.000 mil paysans, de l'alphabétisation de jeunes et d'adultes, des cours d'éducation de base (niveau

primaire et secondaire), des cours techniques professionnalisants du secondaire, des cours supérieurs et d'études supérieures (spécialisation et master) ; elle a été responsable de la formation des éducateurs pour enseigner aux coordinateurs locaux ; elle a rendu possible l'entrée collective de jeunes et d'adultes paysans dans les universités publiques.

L'Education à la Campagne suit encore ses principes qui sont le respect aux particularités de la campagne, la formation des agents et la production de savoirs.

### **3. ECOLES EN MILIEU RURAL : UN PROJET EN CONSTRUCTION**

Dans le Ceará, jusqu'à la première décennie des années 2000, il n'y avait pas d'enseignement secondaire dans les colonies rurales. Par la Résolution 426/2008, les colonies de la réforme agraire ont permis l'engagement de l'Etat pour construire des écoles d'enseignement secondaire dans ces colonies. Actuellement il y a 10 écoles [ par école, il faut comprendre école primaire + secondaire ou même l'une ou l'autre seuls] à la campagne qui opèrent : Ecole João dos Santos Oliveira, dans la colonie 25 de Maio, à la ville de Madalena ; Ecole Florestan

Fernandes, dans la colonie Santana, à Monsenhor Tabosa ; Ecole Nazaré Flor, dans la colonie Maceió, à Itapipoca ; Ecole Francisco Barros, dans la colonie Lagoa do Mineiro, à Itarema ; Ecole Francisca Pinto, dans la colonie Antônio Conselheiro, à Ocara ; Ecole Patativa do Assaré, dans la colonie Santana da Cal, à Canindé ; Ecole Padre José Augusto, dans la colonie Pedra e Cal, à Jaguaretama ; Ecole Paulo Freire, dans la colonie Salão, à Mombaça ; et Ecole Irmã Tereza, dans la colonie Nova Canaã, à Quixeramobim.

Notre recherche s'est concentrée sur quatre écoles à la campagne, nous avons identifié qu'elles ont toutes des infrastructures très similaires, ayant une surface d'environ trois mille mètres carrés répartis entre quatre blocs. La Section Administrative étant constitué par les salles suivantes : secrétariat, conseil de l'école, coordination pédagogique, matériel, salles des professeurs et toilettes. Parmi les laboratoires : salle d'informatique, salle de vidéos, bibliothèque et laboratoire de sciences. Des salles de classe (12 salles de classe et une salle destinée au syndicat étudiant). Espace pour la cantine contenant la cuisine, le matériel, une terrasse couverte. Et aussi une salle de sport couverte, des toilettes, un amphithéâtre et des espaces de circulation. Je détaille la structure parce que pendant des années

des jeunes et des enfants de la campagne ont étudié dans des écoles complètement dénuées de bonnes structures et de bons équipements.

Dans les quatre écoles, les éducateurs ont tous un diplôme universitaire et la majorité vit dans la colonie rurale même ou dans des communautés à côté. Dans le même sens les gestionnaires des écoles et les fonctionnaires vivent, en général, dans la colonie. A la fin 2020, ces écoles ont enregistré environ 2.200 inscriptions de jeunes dans le secondaire et 180 enseignants.

Les écoles de la campagne ont comme défi d'amener dans l'espace scolaire les luttes de la colonie, du Ceará et du Brésil. Elles ont comme défi d'être l'espace de la construction d'un nouveau projet de développement et de production basé sur la défense de l'agroécologie et de l'agriculture familiale paysanne en s'organisant contre l'avancée de l'agrobusiness et de la grande propriété.

Parmi les plusieurs outils méthodologiques utilisés par les écoles pour organiser et mettre en place l'éducation à la campagne et pour la construction d'une proposition éducative qui renforce et développe des expériences agroécologiques et de l'agriculture familiale paysanne, nous soulignons les suivantes :



- L'inventaire de la Réalité – C'est un instrument créé pour faire mieux connaître la colonie, en identifiant les ressources éducatives, les luttes sociales, le travail, la culture et l'oppression de la colonie, en tant qu'outil de recherche et d'étude permanente,

- La base Diversifiée du Curriculum, avec les composantes : Projets, Etudes et Recherche, Organisation du Travail et Techniques Productives et Pratiques Sociales Communautaires – Ce sont des stratégies d'articulation d'une connaissance engagée et impliquée dans les transformations de la campagne, du travail, de la production dans les écoles et les colonies ;

- Le domaine Expérimental de la Réforme Agraire et de l'Agriculture paysanne Locale comme rencontre entre le savoir et la pratique, la connaissance et le travail productif.<sup>2</sup>

Dans les écoles à la campagne il y a une relation organique de l'éducation avec le travail, et toutes les écoles ont des domaines expérimentaux de l'agriculture paysanne et de la Réforme Agraire comme espace de formation. Dans le Projet Pédagogique, le domaine expérimental est « un laboratoire où

---

<sup>2</sup>Extrait des Projets Politico-Pédagogiques des écoles de la campagne au Ceará.

l'on expérimente, cherche, invente des technologies pour l'agriculture paysanne à partir de la réalité productive de chaque communauté ». Le domaine expérimental est l'un des aspects qui différencient l'éducation à la campagne permettant le lien entre la théorie et la pratique ; l'éducation et le travail ; et l'éducation et la réalité paysanne. A partir de la réalité locale, des conditions de climat, du sol, les élèves et les éducateurs cherchent de nouvelles alternatives pour améliorer la production en interaction avec le savoir populaire.

Un autre aspect qui mérite d'être mis en relief c'est la gestion collégiale et la façon démocratique dont sont prises les décisions. En accord avec les Projets Pédagogiques, l'Assemblée Générale est l'instance maximale de la communauté scolaire. Nous avons encore le Collectif d'Education de la Colonie avec la représentation des étudiants, des employés, des enseignants et de la communauté. Le Collectif des Enseignants de l'Ecole est composé par tous les éducateurs et par les collectifs des étudiants / Coordination des Noyaux de Base. Les noyaux de base sont des groupes étudiants qui contiennent entre sept et dix membres avec une coordination et chaque classe choisit deux élèves, un garçon et une fille, pour composer le collectif des étudiants. De ce

collectif sont choisis deux élèves par classe pour représenter les autres élèves dans la Gestion Collégiale de l'École.

En ce qui concerne les Temps Educatifs contenus dans les Projets Pédagogiques, on peut affirmer « qu'il considèrent tous les moments, les moments éducatifs et ceux d'intentionnalité pédagogique, lesquels doivent être les principaux outils qui montrent la différence et la nouvelle façon de mettre en œuvre l'éducation à la campagne ». Les projets Pédagogiques soulignent que l'école n'est pas seulement le lieu où se déroulent les classes, mais c'est un lieu de la formation humaine. Dans ce sens, les Projets établissent plusieurs temps : temps de la formation et de la mystique, temps de classe, temps des études individuelles, temps d'étude et de la recherche, temps de travail, temps des ateliers et des activités culturelles, temps de séminaire, temps d'organisation, temps de sport et loisir et temps pédagogique. La plupart de ces « temps » est collectif, mettant l'accent sur la coopération, sur l'approfondissement de certains sujets, sur l'évaluation et sur l'organisation qui passe par l'école et arrive à la colonie. Comme ça, le domaine expérimental est une grande différence de l'école à la campagne car il apporte l'articulation entre théorie et pratique ; éducation et travail ; et la pensée et l'action.

Dans les projets pédagogiques, est explicitée la compréhension que le processus éducatif n'est pas seulement un endroit où on apprend le discours de vérité de la science, mais aussi où de tels projets ont besoin d'avoir des liens avec la réalité. Les Projets soulignent aussi que l'école doit valoriser la mémoire et l'histoire de la paysannerie, de la nature, sans nier l'importance de la technologie. Ils reconnaissent qu'une proposition éducative doit respecter la diversité, les questions de générations, de genre, les questions socioculturelles, ethniques et environnementales. Tous les projets pédagogiques respectent la proposition éducative du Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre (MST) qui a ses principes philosophiques<sup>3</sup> et pédagogiques<sup>4</sup> guidés par des

---

<sup>3</sup>1. Education pour la transformation sociale ; 2. Education pour le travail et la coopération ; 3. Education visant les plusieurs dimensions de la personne humaine ; 4. Education avec et pour des valeurs humanistes et socialistes ; 5. Education comme un processus continu de formation et de transformation humaine.

<sup>4</sup>1. Rapport théorie-pratique ; 2. Combinaison méthodologique entre les processus d'enseignement et de capacitation ; 3. La réalité comme la base de la production de la connaissance ; 4. Contenus formateurs socialement utiles ; 5. Education pour le travail et par le travail ; 6. Lien organique entre les processus éducatifs et les processus politiques ; 7. Lien organique entre les processus éducatifs et les processus économiques ; 8. Lien organique entre l'éducation et la culture ; 9. Gestion démocratique ; 10. Auto-organisation des étudiants/des étudiantes ; 11. Création de collectifs pédagogiques et formation continue des enseignants ; 12. Attitude et bonne capacité de recherche ; 13. Combinaison entre processus pédagogiques collectifs et individuels.

valeurs socialistes et humanistes. Il est important de mettre en valeur l'organisation que les écoles de la campagne ont créée pour institutionnaliser la politique publique de l'éducation à la campagne. Cela peut être observé par l'articulation des écoles de la campagne entre elles, avec aussi le secteur d'éducation du MST et avec le Secrétariat d'Education de l'Etat. Même les écoles à l'échelle régionale mettent en question des sujets concernant l'éducation universelle, elles proposent une éducation dans son contexte, une éducation dans laquelle les agents de la campagne soient les protagonistes. Ainsi, l'Education à la Campagne provient de la lutte pour la réforme agraire qui a l'éducation comme l'un de ses principaux objectifs.

Le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre (MST) s'est constitué comme un grand articulateur de cette proposition lors de son interaction auprès des éducateurs, des travailleurs ruraux et des chercheurs et chercheuses dans une perspective d'apporter aux écoles un dialogue constant avec la réalité des agents de la campagne, de la valorisation du savoir populaire et des principes de l'agroécologie. Dans ce sens l'éducation va au-delà du milieu scolaire et elle se connecte avec un nouveau projet de développement pour la campagne au Brésil. Tout au long de sa trajectoire, le MST a accumulé des expériences

et à partir d'elles il a construit sa proposition pédagogique visant une nouvelle conception de la scolarisation. D'après Caldart,

(...) La compréhension même de que les écoles du MST sont des écoles de la campagne est fruit de l'ouverture des Sans-terres à la société. Nous faisons ici référence à une identité qui se produit en perspective, c'est-à-dire, dans le rapport avec d'autres agents sociaux et le mouvement de l'histoire. L'isolement politique, culturel, pédagogique ne construit pas le projet majeur dont nous traitons ici. (2003, p. 66).

Les Ecoles de la Campagne font partie d'une politique publique spécifique pour la jeunesse de l'agriculture familiale et paysanne. Ces Ecoles ont incorporé l'Education à la Campagne dans leurs Projets Pédagogiques, construits de manière collective. De plus nous soulignons que ces Projets Pédagogiques explicitent que l'Education a un rapport avec le projet d'une campagne qui comprend une vision du développement de l'agriculture paysanne qui « valorise les savoirs de la terre, la culture, l'organicité, les luttes sociales, la collectivité, la souveraineté alimentaire et

surtout la garantie d'une vie qui soit digne avec de la plénitude à la campagne pour tous les peuples paysans » (Projet Pédagogique du Lycée de formation intégrale à la Campagne Florestan Fernandes, 2012).

Dans son sens politique l'Éducation à la Campagne met en question l'éducation traditionnelle offertes dans les milieux ruraux, mais elle démocratise pour les travailleurs et les travailleuses le droit de penser et de construire une perspective éducative pour leurs enfants et les nouvelles générations. Dans cette logique les paysans et les paysannes sont reconnus et reconnues comme des agents ayant des droits dans cette nouvelle éducation/école, mais aussi ils sont les principaux personnages de son élaboration, ce qui fait rompre avec la logique verticale dans laquelle l'Etat est le seul à structurer et à développer la formation de la population.

Les expériences menées dans la campagne brésilienne annoncent que les travailleurs et les travailleuses sont dans une lutte pour une éducation qui soit contre hégémonique et qui s'affirme pour que la logique du capital via l'agrobusiness soit repensée et remplacée par une alternative agroécologique de production

d'aliments et de vie. (SALES ; SOUSA, 2016, p. 121).

Les écoles ont des principes et une structure d'organisation qui supposent que l'école se construise et que son action éducative devienne transformatrice, ainsi que son projet pédagogique se base sur des valeurs et des concepts partagés parmi les plusieurs agents qui la constituent – le cadre conceptuel – et qui définissent des points de vue à partir desquels la réalité sera comprise et des paramètres guideront toute la pratique éducative transformatrice de cette réalité.

Mais qu'ont en commun ces écoles ? Les Projets Pédagogiques des écoles suivent les mêmes principes est dû au fait qu'elles soient organisées avec le secteur d'Education créé par le MST et cela influence les propositions de formation et de gestion de l'Ecole.

Un autre point en commun aux deux écoles c'est le fait que les colonies sont passées par des conflits et des luttes pour la conquête de la terre, et cette expérience a été incorporée dans la conception même de l'école, et partagée avec les éducateurs. Les processus éducatifs expérimentés dans les écoles ne sont pas isolés de ce qui se passe dans le quotidien du travail productif, de la culture de la paysannerie, des luttes et des résistances des



mouvements sociaux, mais ils interagissent avec la façon d'être de la personne en milieu rural avec ses utopies et avec sa pratique pédagogique engagée dans le territoire paysan.

Nous observons que les jeunes qui fréquentent les Ecoles de la Campagne ont une formation qui leur permet une connexion avec la réalité locale, avec la culture paysanne sans se dissocier des questions sociales, politiques, économiques et culturelles du pays. L'Ecole de la Campagne permet aux élèves la participation effective à la construction du processus éducatif leur donnant la conscience de leur rôle dans la construction de leur propre formation éducative et citoyenne.

Les professeurs des écoles de la campagne sont l'objet d'un processus continu de formation. Comme nous le dit Saviani (2009), la formation des enseignants est un besoin qui se pose depuis le XVIIème siècle mais elle a pris une forme institutionnelle « au XIXème siècle, quand, après la Révolution Française, le problème de l'instruction populaire s'est posé. C'est d'ailleurs de là que vient le processus de la création des Ecoles Normales comme institutions chargées de préparer les professeurs » (p. 143). Au Brésil la formation des enseignants est rentrée dans l'institutionnalisation après l'indépendance, une

période où l'on a discuté aussi de l'organisation de l'instruction populaires (ibdem).

La formation des enseignants fait partie de la pratique éducative et dans l'Education à la Campagne c'est l'un des piliers, allant au-delà des apprentissages de contenu et des méthodologies d'enseignement, car les professeurs développent ce que Freire (1991) nomme « pédagogie de la question qui se pose », c'est-à-dire qu'ils problématisent des contenus qui seront enseignés et ils sont encouragés à établir des rapports dialogiques entre l'enseignement et l'apprentissage. L'école à la campagne cherche à utiliser le temps scolaire « pour l'acquisition et la production de la connaissance, pour la formation continue des enseignants, pour l'encouragement d'une pratique éducative critique, qui provoque la curiosité, qui pose les questions, une pratique du risque intellectuel » (FREIRE, 1991, p. 35).

Plusieurs enseignants et gestionnaires des écoles à la campagne sont des militants du MST et ont obtenu leurs cours de graduation et de post-graduation par le PRONERA pour améliorer leur connaissance dans une perspective critique et dialogique dans laquelle les enseignants soient des agents de droit. D'après Freire, cette posture

permet le respect de la culture de l'élève, de la valorisation de la connaissance que l'élève apporte, bref, un travail à partir de la vision de monde de l'élève est sans doute l'un des axes fondamentaux sur lesquels doit se reposer la pratique pédagogique des professeurs (FREIRE, 1991, p. 82).

Il est important de souligner les semaines pédagogiques qui ont lieu une fois par an. En 2020 a eu lieu la 10ème Semaine Pédagogique des écoles secondaires rurales de la réforme agraire de l'Etat du Ceará, avec environ 300 participants, professeurs, gestionnaires, techniciens du Secrétariat d'Education, représentants des Coordinations Régionales de Développement de l'Education (CREDES) et militants du MST. Pendant cinq jours la programmation a été intensive, et elle a organisé des discussions sur la conjoncture politique, agraire et éducative. Une évaluation des actions développées pendant l'année précédente a été mise en place, faisant le point sur les progrès et les limites, et la planification pour l'année actuelle a été faite. En 2020 des ateliers ont été mis en place, tels que : celui de la communication ; celui de l'organisation du travail et des techniques productives ; et celui de la pratique sociale communautaire.

Au quotidien des Ecoles à la Campagne la pratique éducative développée demande que le profil de l'éducateur à la campagne exige

une compréhension élargie de son rôle. Il est fondamental former des

éducateurs issus des communautés rurales mêmes, qui, non seulement les connaissent et les valorisent mais surtout qui soient capables de comprendre les processus de reproduction sociale des agents de la campagne et qui se mettent au côté des communautés rurales dans ses processus de lutte et de résistance pour rester sur le sol de la colonie. (MOLINA, 2011, p. 28).

Le fait que les écoles aient des éducateurs insérés dans la réalité locale et engagés avec la proposition éducative de l'Education à la Campagne contribue pour que les élèves approfondissent et valorisent les savoirs et la culture des populations de la campagne. Les éducateurs ont la conscience que leur rôle n'est pas limité à la transmission des contenus du programme, car ils sont des participants actifs du savoir-faire pédagogique, ils construisent la dynamique scolaire dans tous ses aspects. Avec les éducateurs nous avons réalisé un partenariat pour développer le projet « Cours Technique en Agroécologie et en Extension Rurale (Résidence Agraire Jeune) ».

#### **4. DIALOGUES ENTRE UNIVERSITÉ ET ECOLES EN MILIEU RURAL**

Le projet « Cours Technique en Agroécologie et en Extension Rurale (Résidence Agraire Jeune) » a été l'un des partenariats entre l'université, le MST et les écoles de la

campagne. Par l'intermédiaire de l'appel public [c'est-à-dire, une sélection de projets qui bénéficieront du support gouvernemental] mise en place par MCTI/MDA/CNPq n° 19/2014 nous avons reçu l'approbation du projet avec une équipe technique composée par des professeurs et étudiants de post-graduation de UFC et membres de Mouvemente des Travailleurs Sans Terre.

Ce projet a été développé auprès des lycées Maria Nazaré de Souza, dans la Colonie Maceió, à Itapipoca/CE ; João dos Santos de Oliveira, dans la Colonie 25 de Maio, à Madalena/CE ; Florestan Fernandes, dans la Colonie Santana, à Monsenhor Tabosa/CE ; et Francisco Araújo Barros, dans la Colonie Lagoa do Mineiro, à Itarema/CE. Des étudiants inscrits et issus des quatre lycées ont participé du cours. Quarante-six places ont été mises à disposition parmi lesquelles vingt pour étudiants inscrits et vingt-six pour ceux qui ont fini le lycée. Ces places ont été distribuées entre les écoles et les classes des deux dernières années des écoles secondaires.

Le cours a eu pour objectif de former des jeunes étudiants et issus de ces écoles des Colonies de la Réforme Agraire leur fournissant une compréhension critique de la réalité de la campagne basée sur les principes de l'agroécologie et en se concentrant sur le développement durable de la campagne, à partir de quatre branches thématiques fondamentales : Education à la Campagne, Extension Rurale basé sur l'Agroécologie, les Technologies Sociales Appropriées aux Conditions Semi-arides et les Agents de la Campagne. Par le dialogue entre l'Ecole, la Communauté et l'Université le cours a visé à sensibiliser les étudiants en ce qui concerne la formation en études supérieures

dans le domaine des Sciences Agraires soulignant des possibilités d'une éducation technologique et scientifique dans la perspective de l'agriculture paysanne.

La méthodologie utilisée dans le cours a été celle de la Pédagogie de l'Alternance<sup>5</sup>, développée en dix étapes de formation, intégrées avec l'alternance, avec des activités comme des séminaires, des conférences, des ateliers, des classes pratiques, des visites techniques et des activités dans les champs, de durée de dix-huit mois dans la période comprenant de mars 2015 jusqu'à août 2016, ayant une charge de travail correspondante à trois cent quatre-vingt-quatre heures, dans un régime d'alternance, comprenant deux cent quarante heures réservées à la mise en place du Temps Ecole et cent quarante-quatre heures pour le Temps Communauté.

Les activités du Temps Ecole se sont passées dans les écoles, sur une base de rotation, et dans des espaces de l'Université Fédérale du Ceará comme prévu dans la planification pédagogique du cours, en mois alternés. Quant aux activités du Temps Communauté elles se sont passées dans les écoles et les communautés d'origine, sous la surveillance des moniteurs.

Dans son format présentiel, le cours commençait toujours par une activité mystique mise en place par les participants, une

---

<sup>5</sup>Méthodologie inaugurée en 1935, en France, pour répondre aux spécificités d'une éducation destinée aux agriculteurs. Elle a été développée dans le format de l'alternance, c'est-à-dire, un temps passé à l'école et un autre temps passé à la communauté, dans la famille. Au Brésil, l'expérience commence dans une Ecole Famille Agricole – EFA, dans l'Etat de Espírito Santo, en 1968 à Olivânia, à la ville de Anchieta, apportée par le Jésuite Prêtre Umberto Pietrorande.

activité qui fait déjà partie de la culture de l'éducation à la campagne et des mouvements sociaux. L'étude des composantes curriculaires prévues dans le projet du cours était mise en œuvre selon la chronologie des classes. Il y avait aussi un temps consacré à la lecture individuelle et à l'assimilation des expériences, des réflexions et des apprentissages construits dans l'étape considérée, et aussi des études de groupe. De plus, a été consacré un temps pour les activités de socialisation et de loisir.

Les sujets abordés dans les séminaires et les ateliers ont été groupés par axes curriculaires, par exemple, dans l'axe Education à la Campagne les sujets discutés ont été les suivants : La Question Agraire Au Brésil ; Education à la campagne et école ; Convivialité avec le milieu semi-aride. Dans l'axe Agents de la Campagne : La formation de la paysannerie ; La diversité des agents de la campagne ; La jeunesse paysanne. Dans l'axe Extension Rurale Basé sur l'Agroécologie : Extension et communication ; Extension Rurale ; et Education Populaire. Dans l'axe Technologies Appropriés au Semi-aride : Agroécologie et souveraineté alimentaire ; Utilisation et gestion de l'Eau ; Utilisation et gestion du Sol. A la fin du cours, des étudiants de chacune des écoles ont élaboré un Projet et aussi les Travaux de Conclusion de Cours. Quelques sujets ont été abordés en dehors des axes tels que Genre, Sexualité, Elaboration de Projet de Recherche et Elaboration de Travail de Conclusion de Cours.

Dans cet apprentissage mutuel entre université et mouvements sociaux, nous avons utilisé le format déjà expérimenté par le MST, c'est-à-dire que les étudiants ont été placés dans un collectif et ils ont choisi un nom significatif pour

identifier la classe. Ce collectif a formé l'Assemblée de la Classe, le lieu principal pour les discussions et les délibérations d'intérêt collectif. Les étudiants de chaque école ont mis en place le Noyau de Base – NB, lieu de la collectivité par excellence, qui est la base de la participation au processus de gestion du cours, de l'étude, de la mystique, de la discipline et du travail. Chaque NB a aussi choisi un nom significatif et une coordination composée par un garçon et une fille. Les coordinateurs des NB ont formulé le collectif de coordination de la classe et ont aussi indiqué parmi eux un couple pour y être en tête et un rapporteur pendant le Temps Lycée. Ce collectif assumait les Coordinations du Jour (un couple différent par jour) et avait comme tâche de garantir la mise en place du calendrier des activités, le fonctionnement satisfaisant des NB et le suivi du travail des équipes.

Pendant le Temps Communauté, période où ils étaient chez eux, les jeunes développaient des activités d'étude, d'écriture de synthèse des apprentissages obtenus à l'étape du Temps Ecole, pour des activités de recherche, et à la Colonie pour l'élaboration du diagnostic de la réalité. Il a été aussi développé le Projet Collectif d'Intervention Agroécologique aux Champs Expérimentaux des Ecoles. Pendant le Temps Communauté il y a eu la participation des éducateurs de la discipline OTTP qui suivaient et orientaient les travaux sur le terrain et l'exécution du projet des élèves.

A la fin du cours, les étudiants ont présenté le Travail de Conclusion de Cours – TCC, avec des thématiques choisies à partir de la réalité locale. L'Ecole João dos Santos de Oliveira a présenté la thématique : Diagnostic et collecte des graines créoles



pour l'implémentation d'une base de graines. L'Ecole de la Campagne João Sem Terra a présenté : Agroforêt : produisant avec la nature écologiquement ; l'Ecole Nazaré Flor a présenté : Arrière-cours productives : édifiant la souveraineté alimentaire à la Colonie Maceió, Itapipoca – Ce ; l'Ecole Francisco Araújo Barros a présenté : Manioculture et ses dérivés : un sauvetage culturel en promotion de la valorisation de la culture du manioc à la Colonie Lagoa do Mineiro.

Nous avons remarqué que, d'après la qualité des TCC présentés, processus dialogique entre le penser et l'agir, ainsi que l'édification de la connaissance pratiquée de façon collective pour générer des changements. Devant cela, on voit que « la réalité ne peut être changée que quand l'homme découvre qu'elle est changeable et qu'il peut le faire » (FREIRE, 1987, p. 48).

## **5. CONSIDÉRATIONS FINALES**

L'inclusion dans la contemporanéité s'est transformée en une façon dont les Etats, dans la mondialisation, ont trouvé pour maintenir le contrôle de l'information et de l'économie. Fournir à chaque individu une condition économique, scolaire et de santé suppose être en train de faire des investissements pour que la présente situation de pauvreté, de

manque d'éducation de base et de grande misère humaine peut-être se modifie à court et à moyen terme. (LOPES, 2009, p.167).

Contrôle, inclusion, résistance, ce sont beaucoup d'aspects pour que l'on comprenne la politique Education à la Campagne. Même avec tous les risques de prise de récupération, nous arrivons à apercevoir cette politique aussi à partir de la résistance.

L'Education à la Campagne est avant tout un mouvement qui a comme but la lutte pour la réduction des inégalités en ce qui concerne l'accès à l'éducation de bonne qualité. Elle est aussi une politique publique qui, en 23 ans, a accumulé des expériences ; a réuni des instruments légaux qui ont permis sa légitimité ; a mis à l'ordre du jour les spécificités des agents de la campagne, comme des jours d'école en alternance et la création du programme de grande envergnure— le PRONERA.

Nous pouvons constater que l'Education à la Campagne a été un saut qualitatif pour la réalité éducative de la campagne car, si auparavant il n'y avait que des écoles rurales précaires, avec des bâtiments avec des murs à moitié de terre et des classes mélangées avec tous niveaux d'instruction, des professeurs de formation basique, aujourd'hui nous avons dans les colonies rurales, des écoles secondaires avec une bonne structure standard et des professeurs formés en université. Il est important de souligner que l'Education à la Campagne rompt avec le paradigme urbain en apportant la reconnaissance de la campagne

comme un terrain producteur de savoir et des agents de la campagne comme constructeurs de leur propre histoire. La contribution de cette politique publique est indéniable quand on constate la réduction de l'analphabétisme et de l'évasion scolaire et l'accès des jeunes et adultes dans l'enseignement secondaire et à l'université.

Soulignons aussi la façon dont cette politique a été formulée et mise en œuvre, le rôle fondamental des Mouvements Sociaux de la Campagne, le dialogue entre les mouvements sociaux et l'Etat, le partenariat avec les universités, ce qui peut être considéré comme un grand progrès de cette politique. En revanche, cela ne signifie pas l'absence de conflits, quand les disputes de pouvoir et de savoir deviennent plus explicites. Il vaut la peine de mentionner que cette politique a réduit les inégalités d'accès à l'éducation scolaire entre la ville et la campagne, ainsi qu'a permis une éducation plus contextualisée ouvrant un espace pour la formation critique.

Les défis posés pour l'Education à la Campagne sont nombreux dans cette conjoncture sociale et politique, avec la crise sanitaire, la réduction budgétaire, la réduction de droits sociaux, la destruction de l'éducation, ils sont en même temps des propulseurs de nouvelles luttes pour les mouvements sociaux en défense de l'Education à la Campagne. Devant tout cela, la société n'est pas restée immobile, il existe un mouvement de résistance qui réagit de manière affirmative devant la précarité, l'appauvrissement, le chômage et la violence, qui sont des conséquences de cette crise de gouvernance. Les professeurs et les directions des Ecoles de la Campagne rejoignent ce

mouvement qui, dans les rues et dans les réseaux sociaux, crée des formes d'interaction, ils promeuvent des événements destinés à la discussion de la conjoncture, ils élargissent leurs actions politico-éducatives, ils partagent des informations et ils produisent des savoirs.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

BRASIL. Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União, Brasília, 21 fev.2020.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, [s. l.], v. 3, n.1, p.60-81, jan./jun., 2003.

\_\_\_\_\_. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43. set./dez., 2001.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Realidade*, 34(2):153-169 maio/ago., 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana C. Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. Em *Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. *Tempo Social*, v. 2, n. 2, p. 7-33, 1990.

Projeto Pedagógico da Escola de Ensino Médio de Formação Integral do Campo Florestan Fernandes, 2012.

Projeto Pedagógico da Escola de Ensino Médio de Formação Integral do Campo Escola João dos Santos de Oliveira, 2010.

Projeto Pedagógico da Escola de Ensino Médio de Formação Integral do Campo Escola Nazaré Flor, 2012.

Projeto Pedagógico da Escola de Ensino Médio de Formação Integral do Campo Escola Francisco Barros, 2011.

SALES, Celecina M. V.; SOUSA, Kamila C. As escolas do campo do Ceará: conquista, direito e novas perspectivas para a juventude. In: FIGUEIREDO, João B. A.; VERAS, Clédia I. M.; LINS, Lucicléa T. (Org.). Educação popular e movimentos sociais: experiências e desafios. 1. ed. Fortaleza: Imprece, 2016, v. 1, p. 118-140.

SALES, Celecina M. Veras. Mulheres Jovens Rurais: marcando seus espaços in SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (orgs.). Gênero e Geração em contextos rurais. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010. Pag. 423 a 448.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. Revista Direitos Humanos, Brasília, v. 2, p. 10-18, jun., 2009. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a\\_pdf/revista\\_sedh\\_dh\\_02.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a_pdf/revista_sedh_dh_02.pdf). Acesso em: 16 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v.14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO. Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. Pro-posições, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov., 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-964, out., 2007.

## **PARTIE 2**

# **NOUVEAUX REGARDS SUR L'ÉCHEC SCOLAIRE ET PROPOSITIONS DE NOUVELLES PRATIQUES**

## **PLUS D'ENFANCE AU CEARÁ : PROGRAMME D'INCLUSION AU BENEFICE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT<sup>1</sup>**

**Iêda Maria Maia Pires  
Onélia Maria Moreira Leite de Santana**

### **Introduction**

L'État du Ceará est une référence pour le Brésil pour avoir construit, depuis les années 1980, des programmes au profit des familles et des enfants vivant dans l'extrême pauvreté. Selon Rui

---

<sup>1</sup>Texte original en portugais. Traduction livre par Fernando J. Pires de Sousa et révision définitive par Éric Plaisance.



Aguiar (2019)<sup>2</sup> , chef du bureau de l'Unicef : « Depuis quatre décennies, l'Etat du Ceará développe des actions en faveur des enfants, mettant en œuvre une série de technologies sociales qui ont induit une politique publique brésilienne moderne pour les enfants ». Ainsi, la trajectoire de lutte en faveur des enfants du Ceará a poussé le gouverneur actuel à transformer ces programmes en une politique publique permanente qui a bénéficié aux 184 municipalités du Ceará, avec leurs familles, bébés et enfants.

De nombreux facteurs ont contribué à ce que le gouvernement susmentionné accorde la priorité aux investissements dans la petite enfance. La législation avancée dans ce sens, comme la Constitution fédérale du Brésil de 1988, le Statut des enfants et des adolescents de 1999, accorde déjà la priorité et un regard attentif à la protection intégrale et absolue, comme condition particulière du développement humain et du bien de la société. En plus de cet appareil législatif, insistons sur la loi No. 13.257/2016, qui prévoit des politiques publiques, spécifiquement destinées à la Petite Enfance. En conséquence, de

---

<sup>2</sup> Programa Mais infância Ceará (Ebook, p.3). Acesso no link <https://www.ceara.gov.br/wpcontent/uploads/2019/07/EBook-MaisInfanciaCeara-2019.pdf>

nombreux préceptes protecteurs ont été expressément prévus pour la formulation et l'exécution budgétaire de politiques sociales publiques spécifiques, avec des plans, des programmes et des services (des projets sociaux) destinés à une prise en charge spéciale et intégrale de tout ce qui peut favoriser l'enfance. Un Front Parlementaire pour la Petite Enfance a également été créé, composé de 200 parlementaires encourageant les initiatives politiques municipales et étatiques pour la Petite Enfance<sup>3</sup>.

Les contributions de la recherche en neurosciences<sup>4</sup> affirment que la phase intra-utérine et les premières années de la vie sont cruciales pour le développement physique, émotionnel et cognitif des enfants. Elles montrent que c'est pendant la grossesse (surtout au cours des mille premiers jours) que le développement du cerveau peut rapidement présenter des circuits neuronaux positifs, s'ils sont renforcés par des stimulations et des mises en relations. En plus de la santé physique et émotionnelle, les habiletés sociales et les capacités cognitives et linguistiques, si

---

<sup>3</sup>Avancées dans les cadres juridiques pour la petite enfance (<https://www2.camara.leg.br/acamara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>).

<sup>4</sup>Shonkoff JP, Boyce WT, McEwen BS. Neuroscience, molecular biology and the childhood roots of health disparities: building a new framework for health promotion and disease prevention. JAMA. 2009; 301:2252-9. doi:10.1001/jama.2009.754 [ [Links](#) ]

elles sont bien travaillées, peuvent entraîner des répercussions<sup>5</sup> à l'école et, à l'avenir, dans le milieu de travail et dans la société en général.

Dans le cadre de l'éducation de la petite enfance, un forum très actif a été créé qui défend l'éducation et les soins de manière indissociable pour les bébés et les enfants, inspirant même la création d'un mouvement inter-forum de l'éducation de la petite enfance au Brésil, défendant la qualité pour l'éducation de la petite enfance. Très importante pour la priorité à la première étape de l'éducation de base au Ceará, a été la création du programme d'alphabétisation "au bon âge" (Idade Certa). Dans ce programme, l'accent mis sur l'éducation de la petite enfance a donné la priorité à la formation continue des enseignants, des gestionnaires et d'autres professionnels qui avaient besoin de connaissances spécifiques pour travailler dans l'éducation et les soins de manière indissociable pour les bébés et les enfants. Ainsi que la nécessité de renforcer le partenariat entre la famille, l'école au niveau préscolaire et la communauté, en faveur du développement intégral de la petite enfance.

---

<sup>5</sup>Por que investir na Primeira Infância  
([https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692020000100200&script=sci\\_arttext&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692020000100200&script=sci_arttext&tIng=pt))

Dans le domaine de la santé, de nombreuses formations ont été organisées avec la création d'agents de santé communautaires, assurant l'orientation des familles, réduisant significativement la mortalité infantile. Avec le Secrétariat du Travail et du Développement social, la politique de la petite enfance a mené des programmes de renforcement des liens affectifs, au profit des familles et de la communauté, avec les bébés et les enfants comme priorité absolue. Pour cela, ils ont déjà renforcé la formation des professionnels avec des thèmes et des compétences pour les soins et la protection de cette première étape de la vie humaine.

Dans le secteur de la culture, le Ceará a été le premier État à créer le Plan enfance et Culture, avec la loi n° 122 du 12.09.2017, dont le texte de base a été élaboré avec la participation active des représentants locaux et du Groupe culturel national pour l'enfance, coordonné avec le Secrétariat de la culture de l'État du Ceará (Secult-CE), comme le citent Lima et Costa (2019, p.7)<sup>6</sup>

La proposition de créer un plan culturel pour l'enfance au Ceará visait

---

<sup>6</sup>LIMA, D. R.; COSTA, L.L. da. Plano de Cultura Infância do Ceará: um exercício de planificação et le résultat de l'écoute des demandes sociales (<https://periodicos.uff.br/pragmatizes/article/view/38284/23282>).

à institutionnaliser une politique culturelle dans laquelle l'enfant était reconnu comme un individu ayant des droits. L'objectif était alors de repérer, à travers une écoute publique, les besoins réels pour la construction d'un scénario culturel efficace, pour les enfants du Ceará, en mobilisant différents acteurs sociaux et culturels...

Ces auteurs ont parlé avec une grande justesse de cette réalité vécue dans l'organisation, l'élaboration et la publication du Plan Enfance et Culture, réalisé de manière démocratique, grâce à la participation active de nombreux acteurs sociaux qui défendent la petite enfance au Ceará. La loi susmentionnée était fiable dans le respect des droits des bébés, des enfants et de l'enfance au Ceará<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Il convient également de noter le travail fructueux et militant du procureur du travail du Ceará, Antônio de Oliveira Lima, qui a initialement développé des actions dans 51 municipalités du Ceará pour lutter contre le travail des enfants au Ceará. Il est à la tête de la Coordination nationale de lutte contre l'exploitation du travail des enfants et des adolescents (Coordinfância) du Ministère public du Travail (MPT) du Ceará, a reçu le prix des droits de l'homme 2009 dans la catégorie "Garantie des droits des enfants et des adolescents". En 2008, il a créé le Programme appelé PETECA, auquel j'ai participé, en formant un comité interinstitutionnel incluant l'Université Fédérale de Ceará, pour lutter contre le travail des enfants. Ce comité travaille dans les 184 municipalités du Ceará et lutte pour le droit de l'enfant d'étudier, de jouer et de faire de l'art, jamais de travailler.

Dans cette même orientation d'événements et d'initiatives pour protéger les droits des bébés et des enfants, nous avons la création pionnière du Réseau de la petite enfance du Ceará, le premier au Brésil. Ce réseau est composé de représentants d'organisations de la société civile, du gouvernement, du secteur privé et d'autres entités qui travaillent pour promouvoir et garantir les droits des enfants de zéro à six ans. Le Réseau Petite Enfance assure le suivi des politiques publiques dans les municipalités et encourage de nouvelles actions pour la petite enfance. Il a même lancé un guide pour la préparation des Plans Municipaux pour la Petite Enfance, avec le soutien spécial de l'UNICEF-Ceará.

L'ancienne association des premières dames de l'État du Ceará (APDCE), aujourd'hui appelée Association pour le développement des municipalités<sup>8</sup>, a contribué et continue de contribuer grandement au renforcement de ce réseau de protection de la petite enfance. Cela a permis l'organisation et la mise en place de nombreux programmes. Parmi eux, le projet "Je suis un citoyen" (Eu Sou Cidadão), qui profite à des milliers d'enfants et d'adolescents, lancé depuis 2002 dans le but de

---

<sup>8</sup>Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará. [https://www.apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/Plano\\_de\\_Acao\\_2015.pdf](https://www.apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/Plano_de_Acao_2015.pdf)

stimuler le plaisir de la lecture. Actuellement, ce programme constitue un outil qui contribue à la formation citoyenne et à la promotion des enfants et des jeunes du Ceará. Une autre association présente et active est l'Association des maires de l'État du Ceará, qui a beaucoup contribué à la petite enfance dans tous les secteurs, tels que l'éducation, la santé, la protection sociale et la culture.

Historiquement, on sait que Ceará a une expérience significative en matière de coopération avec les municipalités, servant d'exemple pour de nombreux États brésiliens, en ce qui concerne les actions intersectorielles et partenariales pour qualifier les actions d'éducation et de soins pour les femmes enceintes, les bébés, les enfants, les jeunes et les adultes. Depuis le début, cette trajectoire de l'Accord de Coopération a reçu l'appui de nombreux partenaires. Cela a été crucial pour que les politiques publiques en faveur de la petite enfance évoluent et se qualifient pour bénéficier aux enfants du Ceará.

En 2004 et dans les années suivantes, l'accord susmentionné a subi une réorganisation, en vue d'une plus grande efficacité. La coopération impliquant les municipalités du Ceará explique pourquoi le programme "Plus d'enfance au Ceará" (Mais Infância Ceará) a été un succès et a contribué à améliorer

les conditions de vie des femmes enceintes, des bébés, des enfants et des familles. Des actions sont menées pour renforcer les liens familiaux, former des enseignants à l'éducation de la petite enfance et au jeu et à l'interaction libres, avec l'appui pluridisciplinaire de divers professionnels, secrétariats et autres organismes similaires traitant de la petite enfance.

Avec ce nombre d'actions intersectorielles, l'actuelle Première Dame de l'État de Ceará a pensé qu'il était important de créer le Comité consultatif sur les politiques de développement de l'enfant. Il convient de noter que cette initiative était importante pour renforcer les actions multi professionnelles avec des partenariats responsables et compétents pour améliorer la vie des familles, des bébés et des enfants du Ceará.

### **Comité consultatif pour le développement de l'enfant**

La composition de ce comité comprend les représentations suivantes : des représentants des secrétariats du Développement Agricole, de la Planification et de la gestion, de la Santé, de l'Éducation, du Travail et du Développement social, récemment appelé Secrétariat de la protection sociale (Secrétariat de la justice, des femmes et des droits de l'homme – SPS).



L'Institut de recherche du Ceará – IPECE et les secrétariats de la culture, des sports, de la justice et du bureau du gouverneur y participent également

La responsabilité de ce Comité est de se réunir en permanence pour proposer « la formulation de politiques et de lignes directrices pour des programmes et des projets axés sur le développement de l'enfant », [ainsi que de promouvoir] « l'articulation de politiques, de programmes et de projets visant à améliorer la qualité de la vie dans la petite enfance. » (Programa Mais Infância Ceará, 2019. p.7).

Comme expliqué ci-dessus, ce comité est spécialement désigné pour développer et également suivre et évaluer les politiques publiques qui garantissent des conditions minimales de survie, de développement physique, intellectuel, émotionnel, avec des interactions et des jeux pour les bébés et les enfants du Ceará. Tout cela pour qu'ils aient leur enfance protégée et respectée.

Il est indéniable que ces programmes font face à d'énormes défis, à la fois en raison des conditions de vie et des

limites d'opportunités pour les familles et les enfants vivant sous le seuil de pauvreté, ainsi que des réalités économiques diverses et précaires auxquelles certaines municipalités sont confrontées.

Ainsi, le gouvernement de l'État de Ceará devait utiliser la combinaison complexe de services essentiels visant à élargir l'accès à la qualité et à améliorer les conditions de vie et de développement des bébés et des enfants, en renforçant l'intersectorialité. C'est ainsi qu'a été publié le décret n° 31.264 du 31.07.2013, instituant le « Comité consultatif intersectoriel sur les politiques de développement de l'enfant au Ceará. Et en 2015, il y a eu l'interconnexion des départements de l'État, avec des actions multidisciplinaires élisant l'élaboration d'un plan d'État pour la petite enfance.

En ce qui concerne la construction de ce Plan, nous avons également eu l'occasion de contribuer, avec la participation démocratique intense de nombreuses personnes qui étudient la petite enfance, engagées dans la lutte pour garantir les droits de tous les bébés et enfants. Comme indiqué à l'art. 227 de la Constitution fédérale de 1988<sup>9</sup>,

Il est du devoir de la famille, de la société et de l'État de garantir aux

---

<sup>9</sup>[Constituição da República Federativa do Brasil - Art. 227 \(senado.leg.br\)](http://www.senado.leg.br/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-art-227)

enfants, adolescents et jeunes, en priorité absolue, le droit à la vie, à la santé, à l'alimentation, à l'éducation, aux loisirs, à la formation professionnelle, à la culture, à la dignité, au respect, à la liberté et à la famille et la coexistence communautaire, en plus de la protection contre toutes les formes de négligence, de discrimination, d'exploitation, de violence, de cruauté et d'oppression.

L'une des grandes réalisations de ce plan d'État, inspirée des contributions du plan national pour la petite enfance, a motivé plus de 140 municipalités du Ceará à préparer des plans municipaux pour la petite enfance, guidés en particulier par le Réseau de la petite enfance du Ceará (Rede da Primeira Infância do Ceará), soutenu par l'Association pour le Développement des municipalités et par l'Unicef, avec la mise en place du Timbre Unicef (Selo Unicef), qui a nécessité cette étape pour les municipalités dans la réalisation des démarches d'obtention de ce timbre. Cette action citée fait partie des responsabilités convenues par le Comité consultatif intersectoriel de la petite enfance. Comme le rapporte le document du programme Plus d'enfance au

Ceará (Mais Infância Ceará), les autres attributions du Comité sont les suivantes :

- Soutenir les campagnes et autres stratégies de communication concernant la stimulation du développement de l'enfant ;
- Favoriser la tenue d'événements liés au développement de l'enfant.
- Renforcer les articulations intersectorielles des programmes de soutien au développement de l'enfant.
- Surveiller l'application des ressources publiques dans le but de réduire les inégalités municipales et parmi les différents groupes de population.
- Établir une méthodologie de suivi des programmes et projets de prise en charge familiale établis dans le cadre du PforR<sup>10</sup> visant le développement de l'enfant.
- Soutenir l'élaboration et la formulation de politiques et de lignes directrices pour des programmes visant à encourager le développement de l'enfant, adaptés aux besoins des peuples autochtones, des quilombolas et d'autres communautés isolées.

---

<sup>10</sup>Programa para Resultados do Estado do Ceará (PfoR)

- Réaliser des études diagnostiques et des recherches sur le développement de l'enfant en partenariat avec des universités et des organisations gouvernementales et non gouvernementales.
- Créer une bibliothèque virtuelle de la petite enfance qui rassemble des informations sur les programmes publics et les politiques de développement de l'enfant.
- Surveiller les indicateurs de violation des droits des familles avec enfants de 0 à 5 ans.
- Surveiller les objectifs d'éducation de la petite enfance du Plan national d'éducation (PNE) dans l'État du Ceará.

Le programme Plus d'enfance au Ceará (Mais Infância Ceará) a été mis à jour avec la loi de l'État en janvier 2021, devenant une politique publique de l'État, remplaçant ce qui était en vigueur depuis le 22 mars 2019, c'est-à-dire avec l'ancienne institution du dit programme, pour renforcer la promotion des actions intersectorielles qui ont commencé à qualifier soigneusement le développement de l'enfant.

Dans ce programme, quatre piliers se distinguent : le temps de naître ; le temps de grandir ; le temps d'apprendre et le temps de jouer.

## **L'importance du moment de la naissance et les politiques de soins**

Le moment de la naissance met l'accent sur les soins maternels et infantiles afin de réduire la morbidité et la mortalité maternelles et périnatales. Toutes les actions sont méticuleusement organisées pour permettre des examens prénataux à haut risque en particulier pour les femmes enceintes à haut risque diagnostiquées, dans les polycliniques et les maternités de référence pour ce problème. En outre, des méthodes contraceptives à long terme sont proposées aux mères femmes qui ont eu cette grossesse à haut risque. Pour qualifier ces actions, les médecins et les infirmières sont formés pour se qualifier et guider pour faire face à ces situations et en particulier avec la ligne de soins maternels et infantiles.

Les Centres de stimulation précoce ont été créés dans des endroits où les soins aux bébés et aux enfants ayant des retards de développement ont lieu<sup>11</sup>. Ces centres ont été implantés dans les polycliniques de l'État, avec des kits de stimulation précoce, acquis par l'État au Centre de traitement et de stimulation précoce

---

<sup>11</sup> <https://www.saude.ce.gov.br/2016/07/27/nucleo-de-estimulacao-precoce/>

(Nutep), lié à l'Université fédérale du Ceará (UFC). Dans cet espace, les bébés et les enfants atteints de troubles neuro psychomoteurs tels que la microcéphalie, la paralysie cérébrale, le syndrome de Down, les prématurés et autres cas, sont traités, accompagnés et stimulés par des ergothérapeutes, des orthophonistes et des psychologues, deux fois par semaine. Les familles reçoivent également des conseils pour continuer à stimuler leurs bébés et leurs enfants à la maison.

Plusieurs aspects pour attirer l'attention des gestionnaires tels que les maires, les secrétaires et autres professionnels qui s'occupent de la petite enfance, sont couramment mis en pratique, avec ce programme Plus d'enfance (Mais Infância). Comptant sur le partenariat de l'Institut Alana ont été distribués environ sept mille DVD du documentaire « Début de vie » (Começo da Vida) à toutes les écoles publiques (municipales, étatiques et fédérales) dans l'État. Ce film parle de l'importance des premières années de la vie. La sortie du film a eu lieu au Ceará, dans une section spéciale du Cinéma, la plus grande référence culturelle de l'État. Le public participant était composé d'enfants, d'adolescents, de familles et de gestionnaires, qui ont profité d'un agréable moment d'information précieuse, sur l'importance des premiers jours de la vie d'une personne.

## **Grandir dans la dignité, renforcer les liens affectifs et une éducation de qualité**

Le Temps de Croissance (Tempo de Crescer) est un pilier très complet et poursuit, d'une part, l'objectif de renforcer un réseau pour élargir les liens familiaux et communautaires, offrant des services et une formation pour les professionnels afin de collaborer avec le programme « Visite à domicile » soutenant les familles pour prendre soin des bébés et des enfants, améliorant ainsi le développement intégral et de qualité. Un autre front concerne la valorisation des programmes qui effectuent déjà des visites à domicile dans tout le Ceará, tels que : le Programme de soutien au développement de l'enfant (Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil-PADIN), le Programme de la petite enfance (Programa Primeira Infância) dans SUAS / Enfant heureux (Criança Feliz) et le Programme de soutien à la croissance économique avec réduction des inégalités avec Durabilité sociale et environnementale (Programa de Apoio ao Crescimento Econômico com Redução de Desigualdades et sustentabilidade Socioambiental-PforR). À propos du Programme PADIN, Iêda Pires et Elvira Mota (SEDUC, 2020,



p.112-124) affirment que dans ce Programme, la promotion d'un  
16 environnement éducatif familial se distingue, considéré  
comme essentiel pour la réussite et le développement de l'enfant.

Et que les raisons qui justifient son importance, peuvent être discutées sous diverses natures. Premièrement, elles découlent des profondes difficultés rencontrées par les familles à faible revenu, ou celles qui vivent dans l'extrême pauvreté, victimes de leurs mauvaises conditions de vie et, par conséquent, des transformations des arrangements familiaux qui impliquent la protection, la garde et l'éducation des enfants, ce qui peut nuire au bien-être de leurs propres enfants. Deuxièmement, les réflexes des conditions de vie sous-humaines des enfants, qui sont affectés dans leur développement émotionnel et corporel, altérés par l'absence d'informations de base. Troisièmement, ils sont basés sur l'évolution de la recherche scientifique sur le développement de l'enfant, qui souligne l'énorme importance des premières années de la vie pour le développement physique, cognitif, affectif et social des êtres humains.

Enfin, ces auteurs rapportent que le Programme pour le  
développement de l'enfant (PADIN) valorise les aspects

culturels, sociaux, éducatifs et humains, du point de vue des relations dialogiques, affectueuses, saines, compétentes et qualitatives pour l'éducation et le soin des liens affectifs et cognitifs des bébés et des enfants. De plus, avec ce programme, tous les professionnels impliqués étaient qualifiés, qu'il s'agisse d'agents de santé communautaire, d'agents de développement de l'enfant, de superviseurs, de professionnels de l'éducation, de soins de santé, de soins sociaux, ainsi que de ceux dans le domaine de la protection sociale. Et plus intéressant encore, de nombreuses réalités de ces enfants vivant en dessous du seuil de pauvreté ont fait des progrès significatifs en matière de qualité de vie et de droit à l'humanité.

On sait qu'en cette période les activités ne se déroulent pas "en présentiel" en raison des décrets gouvernementaux afin que des vies puissent être préservées, en raison du coronavirus. Le programme PADIN, qui se déroulait auparavant avec des visites à domicile toutes les deux semaines, se déroule désormais virtuellement, quatre fois par semaine. Les familles sont accompagnées "en ligne" par des agents de développement de l'enfant. Les familles qui ne disposent pas des technologies numériques sont accompagnées par des agents de santé. Tous sont

guidés par des livrets et des projets pour conter des histoires afin que les enfants soient aimés et pris en charge par leurs familles.

Il convient de mentionner ici une autre action spéciale, dans ce pilier du Temps de grandir (Tempo de Crescer), directement liée au programme "Plus de nutrition". Ce programme recherche des partenariats avec des centres de production locaux de commercialisation, en évitant le gaspillage. Ensuite, il donne des tonnes de nourriture "en nature et en mélange de préparation alimentaire", basés sur des expériences scientifiques de conservation et d'utilisation, au profit d'enfants et d'adolescents de 91 entités à Fortaleza, Caucaia et Maracanaú. Avec une projection qui profitera également aux institutions du Cariri.

Dans ce pilier décrit ci-dessus, la Formation Professionnelle se remarque également avec des formations dans divers domaines tels que : la Santé, l'Éducation et l'Assistance. En plus des professionnels formés, les familles bénéficient également des questions de protection, de soins, d'éducation et de promotion de la parentalité positive, d'encouragement des liens familiaux et de réduction de la violence.

Ce pilier du Temps de grandir (Tempo de Crescer) se distingue principalement dans le domaine de l'éducation de la

petite enfance, en ce sens que la première étape de l'éducation de base au Ceará a commencé à recevoir plus d'attention et de priorité. Dès le moment où les agents ont commencé à visiter les maisons des familles, encourageant et guidant les membres de la famille pour aider à développer le développement de l'enfant. En plus de motiver à mettre les enfants à la garderie, ceci est devenu un pas en avant significatif. Ensuite, il y a le Temps d'apprendre (Tempo de Aprender), au cours duquel le secrétaire à l'éducation de l'État du Ceará a commencé à apporter un plus grand soutien pédagogique à la formation des professionnels de l'éducation de la petite enfance, y compris les responsables de l'école d'éducation de la petite enfance. Comme le déclarent Leite, Santana, Soares et Adami (SEDUC, 2020, p.17)

Le Temps d'apprendre comprend l'école comme un droit pour tous, cherchant à atteindre l'objectif d'universaliser l'offre d'éducation préscolaire et d'élargir l'offre de garderies. Il vise 19 donc à soutenir la construction et la qualification des Centres d'Éducation de la Petite Enfance, en plus de soutenir les familles pour s'occuper et favoriser le développement de leurs enfants. (SEDUC, 2020, p.17).

## **Une attention particulière à la première étape de l'éducation de base**

L'éducation de la petite enfance dans l'État de Ceará a pris une tournure qualitative dans tous ses aspects, avec le soutien du gouvernement de l'État et avec le programme "Plus d'enfance" (Mais Infância). Il est important de noter qu'il y avait déjà une revendication et un engagement des chercheurs, techniciens et militants qui se battent toujours pour que cette étape de l'Éducation de Base ait une notoriété et une qualité pour l'éducation et la prise en charge des bébés et des enfants. Il s'avère que ce moment historique a montré qu'il y a un plus grand engagement, depuis la création d'un coordinateur jusqu'au renforcement des accords de coopération avec les municipalités, afin que les enseignants, les gestionnaires et les autres professionnels qui s'occupent de la petite enfance aient une formation continue. Ces formations ont grandement contribué à aborder les spécificités nécessaires pour travailler avec l'éducation de la petite enfance.

Même vivant avec la pandémie et la propagation du coronavirus, le Secrétariat à l'éducation de l'État de Ceará a organisé en ligne, des formations, des conférences Web, des

réunions, avec des professionnels, des gestionnaires et des familles, en essayant de minimiser les effets négatifs causés par la distance sociale.

A noter la production de cahiers et de documents qui guident les familles pour renforcer les liens affectifs avec leurs bébés et leurs enfants, sans jamais caractériser les actions de scolarisation. Cependant, on sait que ces matériels ne suffisent malheureusement pas à toutes les familles avec de jeunes enfants, du fait que beaucoup n'ont pas accès aux technologies. Un autre facteur important dans la production de ces documents est l'accent mis sur la diversité et l'inclusion, en particulier en ce qui concerne les bébés. Tout ce travail est effectif avec la collaboration des Coordinations Régionales pour le Développement de l'Éducation - CREDE, qui sont le prolongement du travail réalisé et coordonné par le Siège du Département de l'Éducation à Fortaleza et dont la mission est d'encadrer et d'articuler ces actions avec les Départements de l'Éducation (SME), consacrant ainsi le Plan de Coopération réalisé entre le Gouvernement de l'État du Ceará et les Municipalités.

## **L'Interaction et le Jeu avec des axes structurants pour les enfances**

Le programme "Plus d'enfance" (Mais Infância) a pour objectif principal le "Temps de jouer" (Tempo de Brincar), pour garantir le droit des bébés et des enfants à jouer dans des espaces publics revitalisés dans plusieurs municipalités du Ceará. Principalement sur les places publiques, où ont été placés des équipements tels que des terrains de jeux, des terrains de sport, des espaces de vie pour les membres de la famille et pour renforcer les liens affectifs, des espaces pour la réalisation d'activités artistiques, culturelles et de loisirs. Les garderies jouets (brinquedocreches) et les places de jouets (brinquedopraças) ont également été créées et les partenariats ont été renforcés avec l'UNICEF, TV Ceará, Centro Dragão do Mar, qui est un espace multiculturel, et avec Cine São Luz, élargissant les actions qui profitent à l'importance du jeu et des interactions familiales avec la petite enfance. Des documentaires ont été produits sur toutes les formes de jeu, avec un accent particulier sur le jeu populaire. Un partenariat avec l'Hôpital d'Enfants Albert Sabin se distingue par la mise en place d'espaces récréatifs tels qu'une ludothèque

(brinquedoteca), pour les enfants hospitalisés qui ont besoin du dit Hôpital.

Ce programme Plus d'enfance (Mais Infância), en plus des multiples dimensions énumérées ci-dessus au profit de la petite enfance, a donné une notoriété à l'inclusion en priorisant le projet « Plage accessible » (“Praia Acessível”). Du matériel adapté avec des chaises amphibies a été prévu et organisé pour que les enfants, les jeunes et les adultes puissent profiter des baignades en mer et des activités sportives sur la plage.

### **Considérations finales**

Dans le contexte des inégalités sociales, sont précisément touchés les bébés et les enfants de Ceará économiquement défavorisés, atteints de diverses maladies et exposés à des carences nutritionnelles et émotionnelles et à des environnements psychosociaux à risque, soumis à tous les types de violence. Le gouvernement du Ceará, préoccupé par les résultats négatifs des indicateurs liés à l'éducation, à la santé, aux soins et à la protection, a d'abord surveillé la survie, la croissance et le développement des bébés et des enfants, puis a mis en œuvre des actions dans d'autres secteurs. En ce sens, le programme Plus



enfance (Mais Infância), qui a été mis en œuvre dans la plupart des municipalités, a sans aucun doute contribué ces dernières années à l'amélioration de ces indicateurs, en particulier ceux liés à la survie, aux soins et à la protection.

Les actions intersectorielles, alignées et renforcées, ont contribué de manière significative à l'engagement public visant à atteindre les objectifs d'amélioration de la prise en charge et de suivi de la santé des femmes enceintes et allaitantes, ainsi que pour l'accueil en permanence des bébés dans les crèches et les écoles maternelles, en utilisant des moyens ludiques, des actions continues et permanentes, liées aux jeux et aux interactions avec la famille.

Cependant, Ceará se caractérise par sa diversité géographique et culturelle, ainsi que par une inégalité socio-économique flagrante, qui affecte directement les bébés et les enfants qui vivent en dessous du seuil de pauvreté, en particulier dans la zone rurale. Il convient également de noter qu'ils ont été directement touchés par les effets néfastes de la pandémie de coronavirus. Les professionnels qui s'occupaient de leurs familles n'avaient plus un accès direct à elles, en raison du problème de propagation du COVID. D'autre part, les stratégies utilisées par le programme susmentionné ont atténué les conséquences négatives

de ce contexte. Dans le même sens, l'expansion des connaissances, des valeurs, des choix et des stimuli pour le développement de l'enfant, liés à l'environnement familial, était également favorable.

Enfin, tous ces investissements destinés à l'enfance de Ceará signifient des opportunités d'avoir une société meilleure, pour laquelle nous devons continuer à donner la priorité et à respecter les bébés et les enfants. Ainsi, cela contribue à briser le cycle de la pauvreté, en faisant un saut qualitatif vers la réalisation de leurs droits inaliénables, afin qu'ils soient heureux, aient la santé, l'éducation, la protection et les soins, avec de la qualité, et en favorisant la pleine citoyenneté.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

Programa Mais Infância Ceará. Disponível em:  
<https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/EBook-MaisInfanciaCeara-2019.pdf>

Shonkoff JP, Boyce WT, McEwen BS. Neuroscience, molecular biology and the childhood roots of health disparities: building a new framework for health promotion and disease prevention. JAMA. 2009; 301:2252-9. doi:10.1001/jama.2009.754

LEITE, M. O. T.; SANTANA, O. M. M. L. de; SOARES, M. D. de A.; ADAMI, F. Mais Infância Ceará: a execução do eixo tempo de crescer através do programa de apoio ao desenvolvimento INFANTIL-PADIN - da Secretaria da Educação do Ceará. In: SEDUC.

Educação de qualidade em Regime de Colaboração/ Ana Gardennya Linard Sírio Oliveira, Fortaleza: SEDUC, 2020. Disponível em:

[https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/livro\\_educacao\\_em\\_regime\\_de\\_colaboracao\\_virtual.pdf](https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/livro_educacao_em_regime_de_colaboracao_virtual.pdf)

Núcleo de estimulação Precoce. Disponível em: <https://www.saude.ce.gov.br/2016/07/27/nucleo-de-estimulacao-precoce/>

Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará. Disponível em: [https://www.apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/Plano\\_de\\_Acao\\_2015.pdf](https://www.apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/Plano_de_Acao_2015.pdf)

Avanços do Marcos Legais para a Primeira Infância. Disponível em: (<https://www2.camara.leg.br/acamara/estruturaadm/altosestudos/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>)

PIRES, I.; MOTA, E. C. As crianças e as famílias de baixa renda: os benefícios do Programa de Desenvolvimento Infantil/PADIN e o apoio do acordo de cooperação com os municípios cearenses. In: SEDUC. Educação de qualidade em regime de colaboração/ Ana Gardennya Linard Sírio Oliveira (Org.). – Fortaleza, SEDUC, 2020.

SEDUC. Educação de qualidade em regime de colaboração/ Ana Gardennya Linard Sirio Oliveira (Org.). – Fortaleza, SEDUC, 2020. Disponível em: [https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/livro\\_educacao\\_em\\_regime\\_de\\_colaboracao\\_virtual.pdf](https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/livro_educacao_em_regime_de_colaboracao_virtual.pdf)

# LE CUMUL DE DÉSAVANTAGES ARBITRAIRES DANS LA CONSTRUCTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

**Lise Gremion**

*La force de la communauté se  
mesure au bien-être du plus  
faible de ses membres*

Préambule à la Constitution  
Suisse (1999)

## **Introduction**

De réels progrès ont été réalisés pour favoriser l'accès à la scolarité pour tous les élèves. Toutefois, paradoxalement, depuis plus de 50 ans, les enfants de familles défavorisées sont, avec une récurrence déconcertante, surreprésentés dans les filières à exigences faibles, dans les classes d'enseignement spécialisé, parmi les décrocheurs scolaires, puis dans les emplois les moins qualifiés ou sans emplois. Plusieurs études et rapports

internationaux soulignent que les inégalités sociales perdurent et se creusent dans tous les pays du monde, y compris dans les pays riches (UNESCO, 2016). Les Etats soucieux de cohésion sociale sont dès lors appelés à prendre en compte non seulement l'équité entre les plus riches et les plus pauvres, mais à s'inquiéter de l'avenir et des perspectives qu'ils offrent aux jeunes générations.

Dans ce contexte, l'article s'intéresse à la reproduction des inégalités au cœur même de l'école. L'étude ethnographique sur laquelle se fondent les éléments présentés soutient, sans nier les difficultés que les élèves peuvent rencontrer dans leurs apprentissages, que l'origine des inégalités d'accès à la réussite scolaire doit être recherchée en dehors des seules difficultés ou déficiences attribuées aux élèves ou à leur environnement. C'est pourquoi, le texte interroge le rapport plus particulier que le système scolaire entretient avec les élèves issus des milieux vulnérables. L'analyse prétend apporter un éclairage particulier à la construction sociale de l'échec scolaire et de la reproduction des inégalités sociales en montrant comment le cumul de désavantages arbitraires connus pénalise plus particulièrement les élèves provenant de milieux défavorisés. Ceux-ci perturbent non seulement leur accès aux apprentissages et leurs trajectoires

scolaires mais pénalisent jusqu'à leur avenir scolaire et social sans que le système scolaire et ses acteurs n'en tiennent compte.

### **Une corrélation historique pauvreté/handicap**

L'école publique obligatoire et gratuite s'impose en Europe à la fin du 19<sup>e</sup> siècle sans que les enfants des familles pauvres y soient convoqués. Leurs familles ont besoin d'eux aux champs, à la maison, dans de petits ateliers familiaux ou les envoient en fabriques pour subvenir à leurs besoins. Il faudra l'adoption des nouvelles *lois sur les fabriques*, qui interdiront progressivement le travail des enfants de 5 ans, de 6 ans, 8 ans et progressivement jusqu'à 14 ans pour que ces enfants s'asseyent sur les bancs d'une école encore peu sûre de ses bases. Cependant, ces premières grandes lois sociales ne s'imposent pas sans heurts en Europe. Elles sont même fortement combattues. En Suisse, la loi de 1877 passe de justesse au Parlement. Les patrons y sont opposés. Ils ne comprennent pas l'intérêt d'envoyer à l'école ces « petites mains » bon marché, utiles au développement de l'industrie en plein développement. De leur côté, les parents pauvres ne voient pas non plus d'intérêt à envoyer leurs enfants à

l'école alors que leur contribution au soutien de la famille est nécessaire.

Bon an mal an, les enfants pauvres prennent donc place sur les bancs d'école sans vraiment comprendre ce qu'ils viennent y faire et forment un nouveau public que les enseignants connaissent mal. Leurs comportements et leurs absences répétées dérangent l'ordre scolaire qui se construit. Les enseignants se plaignent et se sentent peu préparés à l'accueil de ces nouveaux élèves. Dans les grandes villes, les premières classes spéciales s'ouvrent, pour ces « récalcitrants » et « indisciplinés » scolaires (Plaisance, 1992, Ruchat, 2003). L'école porte un regard moralisateur sur la difficulté scolaire. Le vocabulaire utilisé glisse très vite des élèves *ascolaires*, *réfractaires*, *rebelles*, *asociaux*, *paresseux*, à un vocabulaire médico-pédagogique désignant ces mêmes élèves comme de *petits arriérés*, *inintelligents*, voire *débiles* (Hutmacher, 1993/2010). L'intérêt que la médecine porte, dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle aux différences interhumaines et à l'*arriération scolaire* explique, en partie, ce glissement. A Genève, au début du 20<sup>e</sup> siècle, Claparède, se réfère ainsi au classement d'un confrère médecin belge, Decroly, pour distinguer les enfants en situation avérée de handicap des enfants en difficulté scolaire mais sans handicap avéré. Dans cette



première nomenclature, le groupe des « *arriérés simples* ou *pédagogiques* » est constitué des « *arriérés* par négligence et par maladie antérieure ou venant de l'étranger et les *indisciplinés* et les *paresseux invétérés* », le second groupe est « constitué des *arriérés médicaux* » des « *débiles physiques à mentalité normale* et les *débiles nerveux* » ainsi que et des « *anormaux à mentalité anormale* » (Ruchat, 2002, p. 116).

L'amalgame déjà clair de la pauvreté et de l'appartenance culturelle avec le *retard mental* se lit aujourd'hui encore dans les nomenclatures médicales du début du 21<sup>e</sup> siècle. Pour le *DSM-IV-TR* de 2003, la prévalence des retards mentaux dus à des *facteurs biologiques connus est similaire parmi les enfants des différentes classes sociales*. Toutefois, *lorsqu'aucune cause biologique spécifique n'est identifiée*, les garçons ainsi que *les classes socio-économiques les plus défavorisées sont surreprésentées*.

Depuis l'ouverture des premières classes spéciales annexées aux écoles publiques, les publics d'élèves concernés sont plus souvent des garçons, les enfants de minorités ethniques ou étrangères mais principalement les enfants de familles défavorisées ou précarisées. Depuis le début de l'école obligatoire et gratuite, la pauvreté semble ainsi induire une réussite scolaire

plus faible. Binet (1909/1973), au début du 20<sup>e</sup> siècle faisait le constat suivant :

Dans une petite école de campagne, on a fait une petite enquête, sur ma demande, et on a trouvé que tous les enfants de milieux aisés avaient eu leur certificat, tandis que ceux des milieux de misère ne l'avaient obtenu que dans la proportion infiniment faible d'un sur quatre. (p.64)

Près de 60 ans plus tard, dans une étude qu'elle mène sur la *prévalence du retard mental dans la population américaine*, Mercer (1973), observe que les enseignants des écoles publiques sont toujours les plus prompts à attribuer un *retard mental* aux élèves issus de milieux pluriethniques et défavorisés. Ces élèves, qu'elle nomme « 6-hours retarded children », ne sont « handicapés » de fait que sur les bancs d'école. Hors de ses murs, ils redeviennent des enfants ordinaires. « *Au bout du compte*, écrit Becker, *cette étude montre de façon convaincante que l'arriération mentale légère était une maladie dont les enfants noirs et latinos de Riverside, en Californie, souffraient à leur entrée à l'école et dont ils étaient guéris à leur sortie* » (Becker, 2009).

Dès les années soixante, sociologues et penseurs du Sud comme du Nord dénoncent une école qui produit des résultats contraires à ses ambitions d'égalités. Que ce soit pour Freire (1959) ou Illich (1971) en Amérique du Sud, Becker (1959/1993), Mercer (1973) ou Dunn (1968) en Amérique du Nord, Bourdieu (1966) et d'autres en Europe, l'école est le point de départ d'une critique des inégalités sociales que tous ces auteurs partagent. Non seulement l'école ne réduit pas les inégalités sociales, mais elle y contribue.

Les statistiques scolaires actuelles ne démentent en rien cette réalité. Les mesures d'aides spécialisées sont toujours attribuées, pour les deux tiers aux garçons, pour plus de la moitié à des élèves d'origine étrangère et dans leur presque totalité aux enfants issus de milieux défavorisés. Les enquêtes internationales rappellent que les chances d'accès aux études et aux emplois bien rémunérés des enfants de familles défavorisées sont encore toujours de beaucoup inférieures à celles des enfants de familles favorisées. Malgré de réels progrès pour permettre l'accès de tous à l'école, entre les nantis et les pauvres, les écarts se sont encore creusés, dans la plupart des pays du monde. Ces écarts représentent un risque réel non seulement pour la paix entre les

Etats, mais pour leur cohésion sociale interne, ce qui inquiète désormais la communauté internationale (UNESCO, 2017).

### **Une recherche au cœur de l'école**

Si tous les garçons, fils d'ouvriers non qualifiés et étrangers, ne sont pas en situation de difficulté ou d'échec scolaire, ce fait ne doit pas effacer la question de la persistance de leur surreprésentation au sein des filières à exigences faibles, parmi les décrocheurs, souvent dans des emplois précaires, voire parmi les sans emploi et ce, dans la plupart des systèmes scolaires étatiques.

Pour comprendre comment se produisent ces inégalités, j'ai eu l'occasion de mener une enquête ethnographique dans les coulisses de l'école en Suisse (Gremion, 2016). Sur la base de 370 dossiers d'élèves signalés pour une orientation hors du cursus habituel, souvent en classe spéciale<sup>1</sup>, l'analyse, permet de lire les trajectoires particulières de ces élèves. Dans cette école primaire qui compte environ 1500 élèves, 370 élèves, âgés entre 6 et 12 ans, ont été signalés de 1 à 4 fois durant les 10 années considérées,

---

<sup>1</sup>Les demandes de redoublement et de mesures d'aides de type soutien ou appui ne sont pas comptabilisées ici.

ce qui correspond à une moyenne de plus de 50 signalements par an (N=540 signalements).

L'histoire de chaque trajectoire scolaire se lit au travers des documents contenus dans les dossiers d'élèves depuis leur entrée à l'école enfantine (maternelle) et jusqu'à la fin du primaire. Ces dossiers, conservés dans les armoires du secrétariat de l'école et régulièrement complétés par la secrétaire, comprennent les formulaires de signalement signés par les enseignants, les parents et la direction, les rapports des psychologues, les décisions de la commission scolaire, les notes de téléphones, les procès-verbaux de séances et les échanges mails que la situation a nécessité. Dans le petit grenier où j'ai été assignée pour relever mes données, un journal de terrain a contribué à relever les événements et les tensions survenus au cours du temps et qui sont propres à chacune des situations, au gré des échanges souvent informels avec des enseignants curieux, la direction, les psychologues, mais aussi la secrétaire ou le concierge.

## **Le « birthdate effect » et l'effet des « mauvais mois »**

Très vite, la lecture des dossiers a mis à jour l'importance du nombre de signalements produits par l'école enfantine. Plus encore, en ajoutant à ces 60%, les signalements produits au début du primaire, on constate que les signalements établis juste avant ou à l'entrée dans les apprentissages formels, soit entre la fin de l'école enfantine et le début du premier cycle primaire, correspondent à près de 80% du total considéré sur 10 ans. Par ailleurs, la comparaison du nombre d'élèves entrés à l'école enfantine avec le nombre d'élèves signalés à la fin de l'école enfantine, montre que, chaque année, près de 20% des élèves de chaque cohorte sont signalés.

D'autres études longitudinales anglo-saxonnes et internationales rapportées par Wannack, Sörensen, Criblez & Gilléron Giroud (2006) observent un phénomène identique. Le « *passage de l'école enfantine au degré primaire inférieur se révèle être un obstacle insurmontable pour une part pouvant compter jusqu'à 20% des enfants par année scolaire* ». Mais comment se justifie un taux annuel aussi élevé à ce moment de la scolarité ?

Les rapports des enseignantes font fréquemment mention de la « maturité » de l'enfant. Ce sont les difficultés observées

liées à l'apprentissage de la langue, à un manque d'intérêt pour les apprentissages scolaires ou des attitudes qui ne correspondent pas aux attentes de leurs collègues du primaire qui motivent leur démarche.

*A. Aime encore beaucoup jouer. Un an supplémentaire lui permettra d'acquérir les compétences nécessaires à l'entrée en première année. Il n'est pas prêt pour la difficulté scolaire en IP habituelle.*

*O. Aime surtout jouer. Il a de la peine à rester assis, bouge beaucoup. La IP risque de le laisser rapidement. En Classe D se sentirait certainement plus à l'aise. Ne pas oublier son jeune âge.*

Dans 92% des cas, la demande formulée concerne un report de l'entrée à l'école primaire par un redoublement de la dernière année d'école enfantine ou par un passage par une « classe D ». Cette classe spéciale est prévue par la loi scolaire pour les élèves « en retard de développement ». Elle leur permet de suivre la première année primaire en deux ans, après quoi, ils rejoignent, en principe, le cursus primaire ordinaire en 2<sup>e</sup> primaire.

Mais pourquoi la fréquence de la référence à la « maturité » comme raison du report de l'entrée à l'école primaire renverrait-elle à un « retard de développement » ? Et pourquoi les enfants de l'étude sont-ils nés majoritairement entre les mois de février à avril et très peu en été ? Mes questions étonnées ont amusé les enseignants qui m'ont expliqué l'importance de la date d'entrée à l'école obligatoire. Fixée au 1<sup>er</sup> août pour les enfants ayant 6 ans 3 mois dans ce canton, elle induit un décalage naturel d'un an entre les enfants nés en avril et les enfants nés au mois de mai. La date d'entrée à l'école explique en grande partie les difficultés auxquels les enfants les plus jeunes sont confrontés au début de leur scolarité. C'est pourquoi les enseignants parlent de *mauvais mois* pour le trimestre de naissance des plus jeunes de la cohorte. Le *manque de maturité* renvoie donc, non pas à un *retard de développement*, mais à la différence d'âge relative des élèves entrés dans une même année scolaire, soit une différence de près d'un an entre les plus jeunes et les plus âgés du même groupe.

Ce phénomène est observé ailleurs par Sykes, Bell and Vidal Rodeiro (2009) dont les travaux statistiques mettent en évidence la surreprésentation des enfants les plus jeunes parmi les élèves en « retard » au passage du primaire au secondaire. Si chaque système désavantage ainsi, arbitrairement, les enfants nés



dans les *mauvais mois*, chacune avantage également les élèves nés les *bons mois*. C'est dans le domaine du sport que ce qu'on appelle *birthdate effect* a été mis en évidence. Comme le raconte Gladwell dans le premier chapitre de *Outliers* (2008), tout a commencé à Vancouver en Colombie Britannique. Au début des années 80, le professeur Barnsley, accompagné de sa femme Paula, assiste à un match de la ligue des juniors du hockey canadien. Sur le programme, la proximité des dates de naissance des joueurs étonne son épouse qui le lui fait remarquer. Pour la plupart, tous les jeunes champions sont nés dans les trois premiers mois de l'année. Avec son collègue Thompson, Barnsley décide de vérifier les dates de naissances des sportifs d'autres clubs et confirme dans un premier article, (Barnsley, Thompson et Barnsley, 1983) que les meilleurs hockeyeurs canadiens sont nés de façon disproportionnée entre les mois de janvier et mars. La discrimination induite par le regroupement par année civile est mise en évidence apparaît ainsi pour la première fois. Dans leur travail, ils expliquent que les enfants nés au début de l'année, étant plus âgés d'un an par rapport à leurs camarades nés de décembre sont aussi plus grands, plus forts et plus résistants que leurs camarades. Ces jeunes joueurs sont aussi plus encouragés, plus entraînés et plus vite repérés que ceux de la fin d'année, ce

qui favorise le développement de leurs compétences. Aussi, concluent-ils malicieusement, pour doubler le nombre de ses joueurs d'exception, le Canada devrait mettre sur pied un second système de ligue pour les joueurs nés dans la seconde partie de l'année !

Deux économistes (Bedard et Dhuey, 2006) se sont également intéressées à la différence de maturité induite par la date de naissance sur le cursus scolaire. En prenant appui sur les données de l'OCDE, elles constatent une différence de réussite entre les enfants les plus jeunes et les plus âgés qui est perceptible dans tous les pays de l'OCDE et montrent que la date d'entrée à l'école a des effets à long terme sur le cursus scolaire des élèves et, par suite, sur leur vie professionnelle et sociale. Les plus jeunes de chaque cohorte ont moins de chances d'atteindre l'université, les plus « âgés » ont également plus de chance de devenir des « leaders » (Dhuey et Lipscomb, 2008).

### **Appartenance sociale et « mauvais mois »**

Si les clubs sportifs et les économistes s'inquiètent de ce phénomène et en donnent quelques explications, cela ne dit pas comment ces éléments font dévier la trajectoire scolaire d'élèves

ordinaires et pourquoi cela se produit plus particulièrement pour les enfants de familles vulnérables. Un exemple tiré des données permettra de mieux s'y repérer.

Deux garçons nés le même *mauvais moi* ont pour seule différence d'appartenir, pour l'un, à une famille socialement favorisée et, pour l'autre, à une famille socialement défavorisée. La famille favorisée, a choisi de retarder d'un an l'entrée de l'enfant à l'école enfantine. Elle connaît les risques liés aux *mauvais mois* et a les moyens de garder ou de faire garder l'enfant un an supplémentaire hors du cursus scolaire. Au moment d'entrer à l'école obligatoire, l'enfant n'a suivi qu'un an et ses parents sont à l'aise pour faire valoir son droit à deux ans d'école enfantine car ils estiment que leur enfant *n'est pas prêt* pour les apprentissages formels. Ces parents ne rencontrent pas le psychologue scolaire (voie habituelle et légale) mais leur pédiatre qui signe une ordonnance médicale pour une « *seconde année d'école enfantine* » en raison de son « *jeune âge* ». De son côté, l'enfant né le même mois dans une famille défavorisée, entrera à l'heure à l'école enfantine *à l'heure*. Ses parents n'ont ni les moyens de le garder à la maison un an de plus, ni l'aisance suffisante avec le système scolaire pour contourner ses règlements. Au moment d'entrer à l'école obligatoire, l'enfant

aura suivi les deux ans réglementaires de l'école enfantine. Son enseignante, estimant qu'il est *trop jeune*, propose une 3<sup>e</sup> année d'école enfantine.

Lorsque ces deux enfants reprennent le chemin de l'école après une nouvelle année en école enfantine, leurs trajectoires ne sont plus les mêmes. L'un débute la première primaire après deux ans réglementaires en étant un « grand » dans son groupe alors que l'autre, après trois ans, y entre comme « redoublant » de l'école enfantine. Même si, lui aussi, fait partie maintenant des plus « grands », sa trajectoire scolaire pourra dévier facilement en fonction du regard et des attentes que son enseignante primaire porte sur lui. Ainsi, un enfant peut être perçu comme un élève en difficulté, avant même l'entrée dans les apprentissages formels, alors qu'un autre, parce qu'il bénéficie de la « *connivence* » de sa famille avec l'école ne verra pas sa scolarité perturbée.

Plaisance (1987) rappelle que : « *Les familles privilégiées ont une connaissance des démarches les plus efficaces ou des réseaux d'équipement les mettant dans une position beaucoup plus favorable que les classes populaires à cet égard* ». (p. 76). Cette complicité des familles privilégiées avec le système scolaire avantage leurs enfants alors que le manque de proximité des

familles défavorisées, contraintes à se conformer au système, contribue à désavantager leurs enfants (Gremion, 2013).

L'exemple suivant permet de comprendre comment la trajectoire d'un élève ordinaire peut sortir de son axe. Sandro est portugais, ses parents travaillent à l'usine tous les deux. Parce qu'il est né en avril, il fait partie des plus jeunes de sa classe. Toutefois, il a du tempérament et se bagarre parfois avec ses camarades, ce qui agace sa maîtresse. Elle propose de retarder son entrée à l'école primaire en précisant que : « *Sandro ne maîtrise pas assez le français, bégaie parfois. Dans la classe il y a 10 garçons et 5 filles, 2 garçons bagarreurs ont fait beaucoup de progrès en 1<sup>ère</sup> année, mais Sandro remet tout en question* ».

Le psychologue soutient la proposition de l'enseignante. Il a vu l'enfant et obtenu l'accord des parents pour une 3<sup>e</sup> année d'école enfantine. A la fin de cette année supplémentaire, même s'il ne se bat plus et *ne bégaie plus*, le petit garçon agace toujours son enseignante. Elle le signale à nouveau en fin d'année pour un passage par la classe spéciale D (1<sup>ère</sup> sur deux ans) en affirmant que même s'il *a fait d'énormes progrès* :

*Il ne pourrait pas suivre l'enseignement dans une première année primaire. Suit toujours ses propres idées, joue*

*beaucoup seul. Tolère mieux ses camarades. Obéit par conditions ou pas du tout.*

Cette fois, le psychologue s'oppose à la demande : « *Sandro a de bons résultats dans les tests* ». Il déconseille l'entrée en classe D. Avec cet appui mais contre l'avis de son enseignante, l'enfant entre en première année ordinaire. Par malchance pour lui, l'enseignante de 1P, est contrariée de devoir accueillir ce petit garçon dont elle a entendu parler, qui est « grand » maintenant et dont elle craint le comportement. Une semaine à peine après la rentrée scolaire, Sandro est à nouveau signalé par sa nouvelle maîtresse qui écrit :

*Sandro est lent à se mettre au travail. Il est « hyperkinétique ». Sandro bouge sans arrêt, parle sans arrêt, chante, crie, tape même, etc. Tout est bon pour attirer l'attention sur lui. Il capte l'attention à tel point qu'il ne laisse aucun espace aux autres et qu'il est impossible d'enseigner.*

Le mot qu'elle ajoute à l'attention de la commission de décision laisse entendre que l'enfant est *instable*.

*Je suis très étonnée que Sandro ait été attribué à une classe 1P ! Selon quels critères la décision 1P a-t-elle été prise ?*

*Les changements ne font que remettre l'enfant face à son problème douloureux et accentue son instabilité.*

Le psychologue, convaincu que la nouvelle enseignante n'acceptera pas l'enfant dans sa classe, revient sur sa décision et convainc les parents de suivre la demande de l'enseignante, dans *l'intérêt de l'enfant*. Pour ce petit garçon ordinaire, le fait d'être né dans les *mauvais mois*, dans une famille qui ne peut pas le protéger des risques d'être l'un des plus jeunes de son groupe, d'avoir une enseignante que ses comportements de « petit » agace et d'être accompagné par un psychologue qui se plie au dictat de l'enseignante, le conduit, avant même de débiter l'école primaire, à cumuler 2 ans de retard. Sa trajectoire scolaire et son avenir social sont définitivement compromis pour des raisons qui ne relèvent ni de ses compétences, ni des manques de son milieu social, mais de malchances cumulées.

### **Tolérance et tensions des acteurs scolaires autour des « mauvais mois »**

L'évolution de la situation peut se modifier à l'avantage ou au désavantage de l'élève, en fonction, premièrement de

l'accueil de l'enseignant. Nico, dont les parents sont venus chercher du travail en Suisse, fait partie, lui aussi, des plus jeunes de sa classe. Il ne parle pas encore très bien le français et son enseignante d'école enfantine, inquiète pour ses apprentissages scolaires futurs, propose une orientation en classe D. Ses parents s'y opposent. Leur fils « n'est pas fou », il ne débutera pas sa scolarité en classe spéciale. Le ton monte entre l'école et les parents qui maintiennent leur position contre l'avis formulé. Par chance, l'enseignante primaire qui le reçoit ne s'effraie ni de son jeune âge, ni de son français encore approximatif et comprend le point de vue des parents. Elle demande les leçons de soutien en français auxquelles l'enfant a droit selon la Loi scolaire pour le soutenir dans ses apprentissages. La commission scolaire déboutée avec la direction d'école dans sa décision première, cherche l'appui de l'inspection scolaire pour décliner le droit à ces leçons. L'école est hors la loi. Toutefois, grâce à la résistance de ses parents et au soutien confiant de son enseignante, Nico poursuivra, sans leçon d'appui, une scolarité ordinaire.

Les dossiers montrent que certains enseignants sont prompts au signalement et mettent parfois tout en œuvre pour qu'un élève soit placé dans une autre classe que la leur. Les données montrent également que tous les enseignants ne signalent



pas leurs élèves dans les mêmes proportions. Et qu'à chaque cycle, seul un tiers des enseignants signalent deux tiers des élèves. Quoi qu'il en soit, que l'enseignant signale facilement ou non, aucun enseignant ne pense, ni ne souhaite désavantager ses élèves.

En revanche, il n'est pas facile de résister, à l'intérieur de l'école, aux pressions qui s'exercent sur les décisions d'orientation scolaire. L'enseignante d'école enfantine, agacée ou non par un enfant plus jeune, est tiraillée par des éléments qui n'ont rien à voir avec l'âge ou les compétences de son élève. Elle connaît la date d'obligation scolaire, elle sait quels parents ont pensé et pu, ou non, garder leur enfant un an de plus à la maison. Elle a connaissance du nombre de places encore disponibles dans la classe D et du risque de fermeture de la classe si trop peu d'élèves y sont inscrits. Au cours des années et des échanges avec ses collègues, elle s'est forgé une représentation des attentes de ses collègues de première année primaire et des reproches qui pourraient lui être adressés pour ne pas avoir reporté l'entrée scolaire d'un enfant « trop jeune », qui « aime encore jouer » ou « ne sait pas tenir un crayon ». Elle perçoit quels comportements dérangent certaines de ses collègues. La « passivité » de celui qui : « *vit dans sa bulle ; passif ; ne veut rien faire* » ou la

« turbulence » de celui pour qui *« tout est bon pour attirer l'attention sur lui ; ne respecte pas les règles de vie ; perturbe les leçons »*, dérangent leur organisation et leur renvoient une image difficile à accepter. Elle a aussi expérimenté le fait que son statut ne lui permet pas toujours de faire entendre et respecter son point de vue. Aussi, face à ses collègues de l'école obligatoire, préfère-t-elle parfois céder plutôt que d'imposer un élève. Lorsque l'enseignante d'école enfantine propose le report d'entrée à l'école, elle le fait ainsi, autant pour protéger l'enfant de désagréments liés à son jeune âge que pour s'éviter des ennuis, des critiques ou une demande de justification du non-signalement de la part de sa collègue. C'est ce qui fait dire à cette enseignante d'école enfantine : *« C'est malheureux à dire, mais en fonction de l'enseignante de Première primaire, on fait le choix de proposer une classe D pour ne pas mettre l'enfant en situation difficile en première primaire. »*

Chacun sait que l'attribution d'un élève à la classe de Madame ou de Monsieur Untel n'est pas sans effet sur sa scolarité. De même, la comparaison des signalements émis dans les neuf collèges primaires de la ville durant dix ans, montre qu'à nombre de classes et de niveau identiques, le risque d'être objet de signalement peut se multiplier jusqu'à 12 fois selon le lieu

scolaire. Lorsque l'enseignante d'école enfantine choisit de signaler un élève, elle tient compte de ce qu'elle connaît ou entend de l'accueil ou la sévérité de ses collègues ou des collègues dans lesquels seront orientés ses élèves. C'est donc pour le protéger de l'intolérance ou du manque d'accueil de ses collègues qu'elle agit. Ce faisant, elle se protège aussi des remarques que des collègues pourraient lui adresser pour ne pas avoir signalé un élève qui « manque de maturité ». Quoiqu'il en soit, son signalement augmente le risque d'échec scolaire de son élève puisque, pour des raisons qui ne tiennent qu'à sa date de naissance, il devient désormais, soit un redoublant, soit un enfant de classe spéciale. Dans tous les cas, il entre au primaire avec un « retard » d'un an et encourt tous les risques liés à cette étiquette.

### **Personne ne songe à désavantager des élèves**

Aucun enseignant ne souhaite nuire ou désavantager un élève. La lecture de leurs rapports laisse entendre, au contraire, que la proposition d'orientation de l'élève vise à « *respecter son rythme* » et le « *développement harmonieux de ses apprentissages* ». Cependant, ces intentions affirmées cachent mal les raisons, plus troubles et moins avouables, qui président à

la décision. On l'a vu, la relation professionnelle interfère sur les décisions. A cela s'ajoute la position hiérarchique, même symbolique, que l'on occupe. L'enseignante de l'école enfantine, sans « programme scolaire » nommée encore « jardinière d'enfants » dans les documents officiels, a le plus de difficulté à faire entendre sa position.

Comme dans tous les groupes sociaux, les enseignants qui se côtoient au quotidien ne peuvent vivre dans des tensions non résolues. Parce qu'ils sont amis, font du sport ou de la politique ensemble ou simplement parce qu'ils fréquentent la même salle des maîtres au quotidien, il leur est souvent difficile de prendre position contre l'avis d'un collègue sans risquer de perdre sa confiance, sans risquer de se trouver soi-même, à l'occasion, sans appui et en situation délicate. Mieux vaut éviter d'imposer un élève à un collègue qui n'en veut pas ou de s'opposer à ses décisions. Limiter la pression du groupe pèse lourd sur les attitudes et dans les décisions. Une fois le temps de crise passé, chacun retrouve un équilibre et reprend sa respiration sans tenir compte des risques qu'un redoublement ou un passage par une classe spéciale fait encourir à l'élève et son avenir scolaire et social. Le droit de l'élève d'être entendu, défendu ou soutenu est oublié lorsque les décisions, qui reposent sur des éléments

arbitraires, ont pour objectif d'assurer des relations professionnelles apaisées.

Le psychologue dont les rapports visent toujours le *bien de l'enfant*, quelle que soit la proposition de l'école, veut, moins que personne, porter préjudice aux élèves. Pourtant, lui aussi, est pris en tension entre sa volonté de protéger l'élève d'un début de scolarité difficile chez une enseignante moins ou peu tolérante et la préservation de ses liens de confiance avec l'école qui lui confie ses mandats de travail. Il ne peut désavouer un enseignant, fut-il en désaccord total avec lui sans se mettre en porte à faux avec l'école. Ainsi, ne s'oppose-t-il que rarement aux décisions. Pour gérer les tensions, il cautionne les décisions de l'école : « *on cherche arranger l'école* » dit l'un d'entre eux. Il choisit ainsi de faire allégeance avec l'école en soutenant ses propositions. Parfois, sachant que les enseignants ne changeront pas leur décision, il accepte de « calmer le jobard »<sup>2</sup> (GOFFMAN, 1990), d'assurer une médiation auprès des parents pour leur faire accepter l'inacceptable (un redoublement ou le placement en

---

<sup>2</sup>Dans un article intitulé « Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec », Goffman propose cette expression pour décrire l'attitude qui consiste à consoler celui qui perd et à rendre acceptable la situation de celui qui se sent floué.

classe spéciale). Lorsque le désaccord est trop important avec l'école, sa façon de se protéger consiste à minimiser son rôle d'expert en rappelant, à la fin de son rapport, que la décision finale appartient à l'école. Ces différentes stratégies lui permettent de maintenir le lien entre le service de psychologie et son mandataire, l'école. En s'appuyant sur la chimère d'un mieux être possible de l'élève, rarement au rendez-vous, le psychologue en cautionnant la décision minimise l'impact de ses choix sur l'avenir scolaire de l'enfant et contribue ainsi, sans aucun doute, au cumul de désavantages et à l'augmentation du risque d'échec scolaire de l'enfant.

L'autorité scolaire qui prend la décision finale sur la base du rapport du psychologue se dit préoccupée de l'avenir de l'enfant. Elle soutient pourtant les enseignants dans leurs propositions, même lorsque cela implique un contournement de la Loi scolaire au désavantage l'élève. Elle révèle ainsi son souci de garantir la légitimité de son rôle auprès des acteurs scolaires.

Personne ne songe donc à désavantager des élèves, mais chacun a de bonnes raisons cachées de ne pas veiller à ce que la décision soit réellement à l'avantage de l'enfant et non à son désavantage. Dans l'école, personnes n'est tout à fait dupe du fait que des enfants subissent des désavantages injustifiés, mais pour

préserver les liens professionnels, la perspective de l'avenir de l'élève est oubliée au profit de bénéfices immédiats, supposés et pourtant rarement effectifs pour l'élève concerné. Les justifications telles que « *c'est en pensant premièrement à son bien-être* », « *pour lui permettre de se développer plus harmonieusement* » que les acteurs scolaires s'appliquent à ajouter à leurs décisions, couvrent mal le malaise diffus d'une prise de conscience inconfortable. Pour s'arranger avec les compromis nécessaires des décisions et la *dissonance cognitive*<sup>3</sup> qui en découle, les acteurs scolaires sont contraints de minimiser ou d'ignorer les conséquences de leurs décisions sur le cursus scolaire de l'élève, sa vie sociale et son avenir professionnel. Leur silence, en *salle des maîtres*, sacrifie de cette façon l'avenir d'élèves ordinaires pour s'éviter des ennuis et préserver les liens avec leurs collègues.

---

<sup>3</sup>Concept qui apparaît sous la plume de Festinger en 1956 qui explique, en psychologie sociale, la persistance de croyances pourtant réfutées

## Cumul des désavantages

Le genre, le passeport et l'origine sociale ne suffisent pas à expliquer l'échec scolaire d'un élève sans pathologie. Pour que ces désavantages arbitraires premiers se transforment en échec scolaire et modifient sa trajectoire scolaire, voire son avenir social, encore faut-il qu'il cumule d'autres désavantages arbitraires. Les *mauvais mois*, le lieu de résidence, l'ambiance d'un collège, la familiarité de ses parents avec le système scolaire, mais aussi l'intolérance, la frilosité ou l'indifférence des enseignants, les stratégies de protection du psychologue, le silence de la salle des maîtres et même l'oubli de la loi par l'école sont autant de désavantages qui, cumulés, contribuent à dévier la trajectoire scolaire d'enfants ordinaires. Ce cumul n'est pourtant pas une fatalité. Il peut cesser. À tout moment, la trajectoire scolaire peut retrouver un cours ordinaire par la rencontre d'acteurs scolaires qui accompagnent les parents dans leur demande, leur offre une écoute et une voix pour être entendus. Ces professionnels ont confiance dans le potentiel de l'enfant. Ils ne cèdent ni à la crainte des comportements d'enfants plus jeunes ou qui ne parle pas encore bien la langue de l'école, ni à la pression du groupe de collègues qui souhaitent ne pas devoir



s'impliquer ensuite. Lorsqu'un garçon, fils d'ouvrier étranger, rencontre une enseignante de ce type, toute sa carrière scolaire se redresse et l'enfant, même si ses difficultés ne disparaissent pas d'un coup de baguette magique, sort des données des élèves en échec scolaire.

### « L'effet Matthieu » comme clé d'analyse

Pour démontrer que la réussite des personnes ne dépend pas de leurs seules compétences, mais d'opportunités et d'avantages qui, en se cumulant, leur permettent de développer et faire reconnaître leur potentiel, Gladwell (2008), dans son ouvrage déjà cité, s'est appuyé sur un processus auquel Merton a donné le nom d'*effet Matthieu*<sup>4</sup> (Merton, 1988). Celui-ci, en observant l'inégal succès de ses collègues d'université, a mis en évidence le cumul des avantages que certains obtiennent et qui favorisent par le prestige de leur université d'appartenance des citations plus nombreuses et un accès à une notoriété plus grande qui conduit plus aisément à devenir prix Nobel. C'est en référence au texte de l'évangile de Matthieu (13 :12) « Car on donnera à

---

<sup>4</sup>Encore trouvé dans le livre de Malcolm Gladwell, *Outliers*

celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais celui qui n'a pas, on ôtera même ce qu'il a.» qu'il propose de nommer cette accumulation d'opportunités menant au succès *effet Matthieu*. Or, si les plus advantagés accroissent leurs chances en cumulant des avantages, l'inverse se vérifie également. La *face sombre de l'effet Matthieu* fournit une clé d'analyse utile pour comprendre pourquoi le genre, l'appartenance sociale ou culturelle, ne sont pas, en soi, des désavantages suffisants pour faire dévier des trajectoires scolaires. Un avantage ou un désavantage seul ne conduit ni à la réussite ni à l'échec scolaire. Un garçon plus jeune que les autres par sa date de naissance ne sera désavantagé que s'il cumule d'autres désavantages. Chacun de ces désavantages (vs avantages) augmentera ses risques (vs chances) d'échouer ou de réussir dans sa scolarité de la même façon que chaque avantage celui qui en bénéficie.

Les élèves de familles désavantagées, orientés vers les classes de l'enseignement spécialisé sont des « acteurs faibles, » « privés d'un statut d'égal dans une réciprocité des perspectives, mais aussi affaiblis par une catégorisation de l'action publique qui particularise et naturalise leur place dans l'espace social » (Payet, Giuliani & Laforge, 2008, p. 9). Leur voix n'est ni écoutée, ni entendue. Elle n'a pas prise sur l'institution scolaire

qui peut les marginaliser puis les oublier au profit de bénéfiques identitaires de ses acteurs scolaires. Mais, si l'on tient compte du fait que les désavantages de départ ne sont ni des fatalités, ni des engrenages irrémédiables et à sens unique, leur prise en compte dans les décisions scolaires protège le futur de l'élève. Sa trajectoire scolaire n'est déterminée ni par son origine sociale, ni par son âge, mais par la façon dont l'école et ses acteurs accueillent et renforcent son potentiel. Certes, dans la procédure administrative, les parents et l'enfant ne sont souvent pas entendus et subissent, sans défense, le jugement de l'école, son silence et l'abandon des acteurs scolaires. Mais tout peut se renverser. Le changement de posture d'un seul acteur peut suffire à redresser une trajectoire.

## **Conclusion**

Alors que la Déclaration d'Incheon (UNESCO, 2016) rappelle que « *la pauvreté est encore le plus grand obstacle à l'inclusion à tous les niveaux et dans toutes les régions du monde* » (p.44), les professionnels de l'éducation sont appelés à veiller à ce que des éléments arbitraires, inévitables, ne se surajoutent pas à des désavantages sociaux qui pénalisent des vies

entières. Si, pour l'UNESCO et son programme « Education 2030 », l'inclusion et l'équité constituent la pierre angulaire d'un *agenda transformateur pour l'éducation*, une école équitable et inclusive, sera une école attentive aux plus faibles de ses membres.

A la fin du 19<sup>e</sup> siècle, lorsque Darwin écrivait : « si la misère de nos pauvres est due non à la nature mais à nos institutions, grande est notre faute » (1860, p.531), il s'inquiétait déjà de la façon dont les institutions traitent des différences. Après lui, régulièrement d'autres voix se sont fait entendre pour défendre le droit des plus vulnérables et rappeler aux institutions et à leurs acteurs la nécessaire prise de conscience des inégalités. La pédagogie critique inspirée des écrits et pratiques éducatives de Freire (2001) invite chaque acteur et chaque école à donner un avenir à espérer à chaque élève. Eradiquer les inégalités sociales sont de l'ordre de l'utopie, certes, mais il est possible de travailler à ce que les inégalités arbitraires ne se surajoutent pas à la difficulté de ceux qui sont déjà désavantagés. Il est possible de veiller à ce que des désavantages arbitraires ne pénalisent pas les trajectoires scolaires des élèves et de veiller à ce que leurs espoirs et ceux de leurs familles ne se brisent pas à l'entrée dans l'école.

*« La conscientisation nous invite à assumer une position utopique en face du monde, position qui convertit le conscientisé en « facteur utopique » (...) « pour moi, l'utopique n'est pas ce qui est irréalisable, l'utopie n'est pas idéalisme ; c'est la dialectisation des actes de dénoncer et d'annoncer, l'acte de dénoncer la structure déshumanisante. Pour cette raison l'utopie est aussi engagement historique. »*

(Freire, Conférence donnée à Rome et citée par Fürter, 1995, p. 21).

## Références bibliographiques

BARNSLEY, Roger; THOMPSON, Angus; BARNSLEY, Paula (1985). Hockey success and birthdate: The relative age effect. **Canadian Association for Health, Physical Education, and Recreation**, 51, p. 23-28.

BECKER Howard (1952/1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves, In : Jean-Claude FORQUIN, **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Présentation et choix de textes, De Boeck, Paris, Bruxelles, p. 257-270.

BECKER Howard (2009). A la recherche des règles de la recherche qualitative. In : **La vie des**

**idées.fr**.<http://www.laviedesidees.fr/A-la-recherche-des-regles-de-la.html>

BEDARD, Kelley; DHUEY, Elizabeth. (2006). The persistence of Early Childhood Maturity: International Evidence of Long-Run Age Effects. **The Quarterly Journal of Economics** 106 (4), p. 979-1014.

BINET, Alfred. (1909/1973). **Les idées modernes sur les enfants**. Paris : Flammarion.

BOURDIEU, Pierre. (1966). L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, **Revue française de sociologie**, n° 3, p. 325-347.

DHUEY, Elizabeth; LIPSCOMB, Stephen (2008). What Makes a Leader? Relative Age and High School Leadership. **Economics of Education Review**, v27, n°2. p173-183.

DUNN, Lloyd (1968). Special education for the middle retarded: Is much of it is justified? **Exceptional Children**, 35, p. 5-22.

DARWIN, Charles (1860). **A Naturalist's Voyage Round the World**. London: John Murray. <http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Voyage-of-the-Beagle.pdf>

FREIRE, Paulo (1959). **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife: Universidade Federal do Recife.

FREIRE, Paulo (2001). **Pédagogie des opprimés**, Suivi de Conscientisation et révolution. Réédition, Paris : La Découverte.

FÜRTER, Pierre (1995). Paulo Freire et Ivan Illich : des utopies pédagogiques aux utopies sociales. In: **Vous avez dit....pedagogies**, n°39, p.8-25.

GLADWELL, Malcolm (2008). **Outliers: the story of success**. New York: Little, Brown and Co.

GOFFMAN, Erving (1975/1963). **Stigmate, les usages sociaux des handicaps**. Paris : Les Éditions de Minuit.

GOFFMAN, Erving (1990). **Le parler frais d'Erving Goffman**. Suivi de deux textes inédits d'Erving Goffman : « Calmer le jobard », « Réponse à Denezin et Keller ». Paris : Les Editions de Minuit.

GREMION, Lise (2013). Les mauvais mois ou la discrimination arbitraire des enfants de milieux modestes et immigrés. **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, n°63, p-231-246.

GREMION, Lise (2016). Tu sais, tu ne nous apprend rien, ethnographie des coulisses professionnelles de la discrimination scolaire. In : Jean-Paul PAYET (Dir.) **Ethnographie de l'école**. Presses Universitaires de Rennes, p.143-163.

HUTMACHER, Walo (1993/2010). **Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire**, analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois. SRED, cahier n°36, Réédition numérique.

ILLICH, Ivan (1971). **Une société sans école. Paris: Seuil.**

MERCER, Jane (1973). **Labelling the mentally retarded**, University of California Press, Berkley and Los Angeles.

MERTON, Robert (1988). The Matthew Effect in Science, II: Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property. **History of Science Society**, vol.79, n°4, p. 606-623. University of Chicago Press.

PAYET, Jean-Paul; GIULIANI, Frederique ; LAFORGE, Denis (2008). **La voix des acteurs faibles**. De l'indignité à la reconnaissance. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

PLAISANCE, Éric (1992). Note de lecture sur : Vial (Monique). Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909. In : **Revue française de pédagogie**, vol. 100, p. 140-143; [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1992\\_num\\_100\\_1\\_2509\\_t1\\_0140\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_100_1_2509_t1_0140_0000_2)

PLAISANCE, Éric (1987). **L'enfant, la maternelle, la société**, Paris : PUF.

RUCHAT, Martine (2002). Figures de *l'arriéré scolaire* et caricatures d'Edouard Claparède : Genève, 1908. **Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière**. n. 4, p.113-126.

RUCHAT, Martine (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. Berne: Peter Lang.



SYKES, Elizabeth; BELL, John; VIDAL RODEIRO, Carmen (2009). **Birthdate Effects: A review of Literature from 1990-on.** Group Director Assessment Research and Development, Cambridge Assessment.

UNESCO (2016). **Éducation 2030.** Déclaration d’Incheon et Cadre d’action pour la mise en œuvre de l’Objectif de développement durable, Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d’apprentissage tout au long de la vie. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>

UNESCO (2017). **Rapport mondial de suivi sur l’éducation.** L’Éducation pour les peuples et la planète, créer des avenir durables pour tous. ONU : Éditions UNESCO.

WANNACK, Evelyne ; SÖRENSEN CRIBLEZ, Barbara ; GILLERON GIROUD, Patricia (2006). Un début plus précoce de la scolarité en Suisse. État de situation et conséquences. In **Études et rapport**, n° 26B, Berne, CDIP

# **CONSTRUCTION DE PRATIQUES INSTITUTIONNELLES : UNE EXPERIENCE DANS UN CENTRE DE CONSULTATIONS PSYCHOLOGIQUES POUR ENFANTS ET ADULTES EN FRANCE**

**Maria Eugenia Nabuco**

## **Introduction**

Je voudrais présenter une expérience institutionnelle (un atelier de peinture) réalisée dans un Centre de consultations psychologiques pour enfants et adolescents à Claye Souilly dans un secteur de Psychiatrie infanto juvénile de Seine et Marne en France. L'objectif de cette présentation est d'offrir des éléments pour notre débat sur la question suivante : Comment construire et comment recréer la pratique en institution avec des enfants en souffrance psychique ? Comment inventer avec l'enfant une solution à sa difficulté ? Comment aborder différentes formes subjectives, liées à des psychoses infantiles, à des formes d'autisme, à des névroses graves, à des dysphasies,

des dyslexies, des hyperactivités, ou encore à des échecs scolaires ? Comment construire et recréer la pratique avec ces enfants qui, souvent, gênent, avant tout l'école, les autres institutions qu'ils fréquentent et même leurs parents. Quelques questions doivent être abordées avant de commencer la présentation proprement dite d'un atelier. Des questions liées aux fondements théoriques psychanalytiques qui orientent l'invention de notre pratique.

### **Précarité symbolique, singularité et lien social**

Dans les situations de grande souffrance psychique, une « *précarité symbolique* » se présente dans la vie de l'enfant. On constate, par exemple, que les enfants qui ont de plus grands recours symboliques traitent avec une plus grande aisance les malentendus, les ambiguïtés et même la précarité sociale. Ils « s'en sortent » et savent se débrouiller, en trouvant plus facilement des solutions pour les problèmes et les impasses de la vie quotidienne. Quand l'enfant perd cette possibilité de trouver des solutions et quand sa souffrance l'empêche d'avancer, la présence d'un adulte peut fonctionner comme instrument et occasion pour de nouvelles inventions. Mais ce

moment privilégié doit correspondre à sa particularité, ce qui lui est de plus singulier. Dans ce sens, nous n'avons pas ici un langage unique qui répondrait à cette singularité, comme il n'y a pas non plus une théorie qui pourrait être appliquée ou un modèle d'intervention qui pourrait être généralisé. En perdant cette dialectique, nous courons le risque de la disparition de l'enfant comme sujet et sa transformation en objet de soins. L'*objectivation* qui provient de l'effet de cette perte, produit un effet de nivellement de la pratique aux catégories idéologiques et aux modes standardisés et techniques d'opérer. La pratique en arrive alors à être construite de façon linéaire, répondant au niveau des comportements observés et susceptibles de changements et de contrôles. Nous pouvons dire qu'un langage univoque s'applique, sans « équivoques et sans malentendus », comme *modèle d'interaction* et de lien social, alors que l'équivoque et le malentendu font partie de la vie de tout être humain et nous pouvons en tirer parti et recréer la pratique dans le style propre à chaque professionnel.

## **Inconscient, symptôme, prothèse symbolique, discours contemporain et modèle d'identification**

Toute action politique et sociale conditionne, en tant qu'activité humaine, la possibilité des institutions, et le monde dans lequel nous sommes nés n'existerait pas sans l'activité humaine qui le produit. L'être humain aborde le monde par le social, en faisant exister une constance entre ce qui est de cet ordre et la position subjective de tout sujet. Le social n'est donc pas contradictoire avec la thèse de l'existence de l'inconscient. L'inconscient n'est ni un élément concret ni une entité susceptible d'apprentissage. Il est une hypothèse conceptuelle qui se réfère à ce qui existe de plus singulier chez chacun. Les lois abstraites qui le régissent, il les emprunte au langage, aux lois qui le composent : celle de l'*équivoque*, celle de la *métaphore*, celle de la *métonymie*. L'inconscient est entièrement fait de malentendus, d'équivoques, de lapsus, d'actes manqués etc. L'évidence de ce fait nous amène à signaler que chaque sujet a une subjectivité qui lui est propre. Avec l'hypothèse de l'existence de l'inconscient, les relations sociales ne seraient donc plus définies et articulées par l'instinct. C'est l'existence de la parole et du langage qui permet que la vie soit partagée,

que le social soit construit.

Nous rencontrons aujourd'hui dans le discours contemporain une variété de pratiques qui offrent des « *prothèses symboliques* », à travers des modèles idéaux d'identification, par la formule du « tous égaux ». C'est une véritable pasteurisation, une massification des êtres humains. Ici la psychanalyse nous enseigne que le futur de l'homme dépend du futur qui sera donné dans le réel de son expérience et qui apparaît sous la forme de nouveaux symptômes et dépend encore du futur qui sera donné au symptôme lui-même et au langage, au futur qui sera donné au discours du sujet. Le symptôme dans le sens freudien ne réside pas dans la conceptualisation médicale, il est un phénomène psychique durable, qui a en jeu une signification passible d'interprétation. Le symptôme n'est pas un dysfonctionnement et, dans l'économie psychique, il est stable et sa place ne doit pas être occupée par le projet de l'institution. Ce sont les pratiques qui doivent être suffisamment malléables pour répondre à cette stabilité du symptôme.

Être donc attentif à ce qui apparaît comme symptôme est un chemin à utiliser comme instrument de reconstruction de la pratique. Par ce moyen, nous pouvons tirer parti, par exemple,

de la violence à l'école, de ce qui apparaît comme échec scolaire, comme difficultés dans la relation avec les parents et les professeurs etc. Se « faire avec » de telles souffrances et de telles mésententes est un défi, autant pour les professionnels de l'éducation que pour ceux de la santé. La question est de savoir comment répondre quand il y a une impasse, quand il y a souffrance et, en fonction de la pratique orientée par la psychanalyse, quelle valeur attribuer à l'inconscient dans la pratique institutionnelle.

### **Malaise contemporain, construction et invention du sujet. De l'individuel au collectif et du collectif à l'individuel**

Les différents types de « *malaise dans la culture* » s'alimentent de l'illusion selon laquelle l'insatisfaction est contingente et si les conditions « *externes* » aux sujets étaient différentes, l'insatisfaction n'existerait pas. Mais l'expérience psychanalytique montre que l'insatisfaction n'est pas contingente, qu'elle est constitutive de la relation que le sujet établit avec les autres et avec le monde. Ainsi, tant le symptôme que le « *malaise* » sont des constructions du sujet, dans lesquelles il est intimement impliqué. Il est donc nécessaire de

trouver des moyens pour que chacun utilise ses propres ressources, en créant et en inventant des solutions bien plus malléables que rigides, dans la mesure où elles impliquent une moindre souffrance. C'est un défi dans la construction de la pratique, puisque des solutions universelles n'existent pas.

S'il incombe à chacun de trouver sa propre solution, il incombera donc à la pratique interdisciplinaire de créer des dispositifs dans lesquels la parole puisse circuler, en privilégiant autant ce qui est commun entre tous les enfants que ce qui est singulier à chacun. Nous tenons ici, entre ce qui est commun et ce qui est particulier à chaque être humain, un chemin, un passage qui va du « collectif à l'individuel » et de « l'individuel au collectif ». Ce chemin est prioritaire pour l'établissement du lien social. Nous ne pouvons pas tout collectiviser. Nous tenons ici une question fondamentale qui oriente la construction de la pratique. : *Comment opérer entre l'individuel et le collectif, étant donné qu'il n'existe pas d'inconscient institutionnel, collectif et/ou groupal ?*



**Institution, transmission et désir, investissement affectif et effet de l'anonymat (dépression et marasme), ordre symbolique**

En ce qui concerne l'homme – qu'il s'agisse d'éducation ou d'un autre domaine -, la problématique actuelle se réfère à la *construction d'une institution qui peut être qualifiée d'humaine et qui repose sur le lien social*. La psychanalyse nous enseigne encore que ce qui se transmet dans la relation d'un adulte avec un enfant est irréductible, et il ne s'agit ni de la satisfaction de ses besoins, ni du contenu de ses apprentissages, ni de normes ou de règles sociales. Il s'agit de quelque chose qui va bien au-delà. Jacques Lacan, nous enseigne que dans ce processus de transmission faite par l'adulte, il s'agit, avant tout, d'« une relation à un désir qui ne soit pas anonyme ». Cette relation signifie qu'il doit exister la marque d'un intérêt particulier de l'adulte dans la relation avec l'enfant. Pour tout enfant, où qu'il soit, dans une école ou dans une institution d'un autre ordre, c'est par la voie d'un échange et d'un investissement qu'un enfant s'inscrit dans l'ordre symbolique.

Je voudrais faire une parenthèse ici pour parler sur l'effet de l'anonymat du désir dans la relation établie avec un enfant

dans la mesure où l'anonymat du désir n'humanise pas. Nous pouvons citer les travaux de René Spitz, psychiatre américain d'origine hongroise, né à Vienne en 1887 et mort en 1974. Dans les années 50, après la seconde guerre mondiale, il a traité de la question de l'hospitalisme, quand ce type de lien social nécessaire ne se constitue pas entre un adulte et un enfant. Selon Spitz, cet anonymat produit principalement dépression et marasme. Il montre même plus : que cette carence d'intérêt particulier de l'adulte pour l'enfant produit un effet sur son capital génétique, pouvant ainsi se révéler nul, quand les conditions de la relation avec un autre Sujet ne sont pas remplies. A ce sujet, il y a des exemples récents, ceux d'enfants en institutions en Bulgarie, en Russie, en Roumanie, montrés dans les travaux du psychanalyste français Philippe Lacadée. La même chose est observée dans quelques situations particulières en France, telles que les « familles d'accueil » ou les « assistantes maternelles » (les « *baba* » selon l'expression du Brésil).

Ces exemples démontrent comment une pratique peut engendrer des phénomènes de ségrégation du sujet et produire une grande souffrance psychique. Si, d'un côté, les institutions sont utiles, d'un autre côté, elles peuvent être désastreuses pour

les êtres humains, non seulement par les effets de ce qui se pratique mais aussi par les effets des discours qui circulent à l'intérieur. Il est donc nécessaire de produire un savoir sur le discours qui circule dans chaque institution et sur la pratique construite, dans la mesure où les institutions jouent un rôle prépondérant dans notre culture.

### **L'atelier de Claye Souilly**

En ayant posé ces points fondamentaux qui nous orientent dans la construction d'une pratique institutionnelle balisée par la psychanalyse d'Orientation Lacanienne, voyons comment nous avons construit notre pratique avec les enfants, dans le Centre de Consultations pour enfants et adolescents de Claye Souilly. Ce Centre a été créé en 1999 et appartient au secteur public de Santé mentale, entièrement gratuit sur tout le territoire français, quelle que soit la classe sociale des familles. Notre équipe est composée d'un pédopsychiatre psychanalyste, de six psychanalystes d'orientations théoriques diverses, d'une orthophoniste de formation cognitive-comportementaliste, d'une psychomotricienne de formation psychanalytique, d'une assistante sociale, d'une secrétaire et d'une femme de ménage

d'origine algérienne. Environ 100 familles, enfants et adolescents sont reçus chaque mois.

L'atelier a été créé en 2003 par Florence Cadet, à la fois psychomotricienne et danseuse, et par moi-même, psychanalyste d'orientation lacanienne et photographe en arts plastiques, après une année et demie de réunion de travail et de recherches bibliographiques. Il a fonctionné pendant 9 ans. Notre intention était de construire avec les enfants une expérience inhabituelle et d'établir un lien social inédit en utilisant la peinture pour donner du sens à nos rencontres. Nous voulions encore que cette expérience se situe, si l'on peut dire, à l'inverse des modèles traditionnels des ateliers. Ce qui suscitait et exigeait un autre type de présence de notre part, une autre construction, une autre façon de pratiquer la clinique en institution. Le champ d'insertion de notre pratique avait ainsi ses fondements dans la psychanalyse d'Orientation Lacanienne, reposant sur la parole et le langage et se basant sur le transfert. Il est important de souligner que cette procédure est une expérience du particulier et, dans l'atelier, l'action visait l'individu à l'intérieur d'un collectif. Un passage constant qui va de l'individuel au collectif et inversement, de façon singulière à chacun. Cela se passait de la même manière pour les

parents ou pour un quelconque adulte qui participait au travail, qu'il s'agisse d'un stagiaire, d'un visiteur ou d'un invité. Nous sommes partis de deux principes fondamentaux : que l'inconscient se structure comme un langage, et qu'il n'existe pas d'inconscient institutionnel, collectif ou familial. L'atelier se structurait comme un champ de langage et visait le lien social, dans la mesure où par cette voie l'enfant s'inscrit dans un ordre symbolique.

Les activités étaient centrées sur les productions culturelles et, en fonction des circonstances, nous avons établi des correspondances avec des enfants de nationalités diverses, surtout des Brésiliens et des Portugais, mais aussi des hongrois, des japonais, des italiens, et de cette manière, nous avons instauré des brèches qui nous ont permis de traiter trois points : La question de la *désinsertion* (pour des sujets en marge du lien social)

Le traitement de l'Autre

- La question des inventions du sujet

## **Les pratiques de l'atelier**

L'atelier avait comme principe deux modalités de pratiques qui ont été inventées et jusqu'à aujourd'hui pratiquées à l'intérieur des institutions liées au Champ Freudien et à l'Ecole de la Cause freudienne de Paris : la « pratique de la conversation » qui atténue les effets de ségrégation produite par les discours qui circulent autour de l'enfant, et la « pratique à plusieurs » dont l'objectif est la déségrégation à l'intérieur de l'institution. Dans la pratique de la conversation et dans la pratique à plusieurs, les réponses sont asymétriques, multiples, et font des détours, des « pas de côté » du symptôme, en créant des équivoques et des surprises ; elles ne portent pas de jugements, elles ne comportent pas d'idées ou de normes d'adaptation sociale, elles visent l'innovation, pour tirer profit du hasard et de l'imprévu, prêtant une grande importance aux paroles des enfants. C'est un pari éthique sur le sujet.

Ainsi les rencontres ont été informelles, ont abouti à des effets importants, et les enfants en situation de souffrance psychique et avec des difficultés de lien social ont fait partie des activités. Chaque enfant, selon son style, disait ce qui constituait pour lui un obstacle ou une impasse et en conséquence, créait

des voies et des solutions pour apprendre à se débrouiller (« savoir y faire » comme le propose Jacques Lacan) avec son mal être, en inventant un futur pour lui-même.

La construction et la réinvention continue de ce dispositif ont été en permanence nécessaires pour maintenir vivaces leur intérêt et leur curiosité. Nous avons toujours la préoccupation de susciter la responsabilité de chacun pendant son passage dans l'atelier et le défi a été de faire de cette construction une expérience humanisante et civilisatrice pour chaque enfant et chaque adulte présent.

### **L'organisation de l'atelier**

Ont été réunis 8 enfants ou un peu plus, des enfants âgés de 5 à 11 ans. Psychose, autisme, dyslexie, anorexie, échec scolaire, dépression, inhibition, violence scolaire ou, simplement, une recommandation pour participer à un travail collectif, ont été les motifs pour lesquels les enfants nous ont été orientés par l'école, par le médecin scolaire, par le Service d'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), par un psychologue de notre équipe ou même par leur propre famille. Un accompagnement régulier des parents a été assuré et une

collaboration a été établie avec les professionnels qui nous avaient orienté les enfants. Quelques enfants ont été suivis individuellement par un psychanalyste et d'autres n'ont pas accepté une telle rencontre et ont sollicité Florence ou moi-même pour des entretiens individuels quand il y avait un mal être ou une chose quelconque qui les gênait.

### Premier temps

Rencontre individuelle avec les enfants et leurs parents et, ensuite, entretiens communs avec nous deux. Les entretiens individuels pouvaient être repris à quelque moment, aussi bien avec la famille qu'avec l'enfant.

### Second temps

L'enfant participait à deux ou trois ateliers pour faire ensuite son choix net s'engager (ou non) dans le travail.

### Mode de fonctionnement

Deux règles ont d'abord été introduites : les peintures pouvaient être mélangées seulement sur les palettes individuelles et on ne devait pas empêcher un autre de travailler. Une troisième règle a été introduite par les enfants eux-mêmes :



on ne touche pas le corps de l'autre. Un « journal de bord » faisait partie des activités. Sa fonction était de laisser une marque des présences, un écrit qui pouvait comporter toute la diversité possible : le nom de chacun, la présence d'un visiteur ou d'un stagiaire, une réclamation, un message à l'équipe, la présence ou l'absence de quelqu'un, une histoire, une recette de cuisine, une promenade ou un voyage, une musique ou une poésie, un livre qui a été lu, les dates à fêter comme Pâques, les anniversaires, Noël, etc.

La porte d'entrée de l'atelier a été décorée d'un papier sur lequel on pouvait écrire le nom des peintres, des artistes, des chanteurs etc.

## **Histoire de l'atelier**

### **1. Théâtre**

Pendant une longue période, les enfants ont introduit une activité théâtrale à la fin de chaque atelier. Le personnage central était le professeur, mis en scène comme une figure dérisoire, risible, ridiculisé, sans qu'il s'en aperçoive, méchant, autoritaire, vomissant des règles et des ordres, prétentieux, etc. Cette caricature a été dépassée et n'est jamais revenue quand

nous, adultes, nous avons mis en scène un professeur prisonnier de ses propres difficultés, et angoissé devant son rôle, sans réponses et plein de doutes. Une ouverture s'est produite et les enfants ont pu commencer à mettre en scène leurs propres histoires en introduisant la question du corps et de la sexualité par la danse et la gymnastique. Un enfant voulait être gymnaste, une autre danseuse à l'Opéra de Paris (« petit rat de l'Opéra »). Au début, ses parents ne permettaient qu'elle puisse être danseuse, mais à partir de son passage dans l'atelier et du travail réalisé avec le groupe et avec ses parents, elle a obtenu la première place du Concours National de Danse.

## **2. Tirer parti d'une occasion**

Un autre épisode intéressant fut ce qui s'est passé autour de l'histoire de Louis Braille, racontée par un des enfants, qui avait éprouvé une réelle fascination pour sa vie. Tous se sont intéressés à l'apprentissage de la langue des signes, mais nous n'avons pas réussi à trouver un professeur pour leur enseigner. Même ainsi les signes ont été appris et les enfants les ont utilisés pour créer des phrases et faire en sorte que l'autre devine ce qui était en train d'être dit. De la même manière, la question de la déficience physique a été mise en discussion et mise en scène.

Les enfants dissimulaient des parties du corps pour ressembler à un déficient moteur.

### **3. Réinventer la pratique**

Comme traitement de l'anorexie et comme réinvention du lien social, nous avons réintroduit les fêtes d'anniversaire, quelques repas et goûters que nous préparions ensemble. Le menu était écrit et réalisé par les enfants eux-mêmes, puisqu'ils apportaient certains plats préparés à la maison. Le plat préféré était les pâtes.

### **4. S'inspirer d'autres pratiques**

Célestin Freinet (1896/1966), pédagogue, il fut créateur dès 1924 dans sa classe de Bar-sur-Loup (sud de la France), d'approches pédagogiques basées sur l'expression libre de l'enfant, avec textes, dessins, utilisation de l'imprimerie et correspondance inter scolaire.

Maud Mannoni (1923-1998), psychanalyste, elle fonda en 1969, avec l'aide de parents d'enfants autistes et un groupe de psychanalystes orientés par Lacan, l'Ecole expérimentale de Bonneuil-sur-Marne (en région parisienne) qui accueille, jusqu'à aujourd'hui des enfants névrosés graves, psychotiques,

autistes. L'École de Bonneuil ne présente pas de programme préétabli. Tout est centré sur la création et l'invention quotidienne. L'école est ouverte vers le social et ainsi les activités se passent aussi à l'extérieur, où se situent les expériences de vie, d'autres enfants et d'autres adultes.

Dans notre atelier, la correspondance établie avec des enfants d'autres pays, basée sur une expression libre des enfants (échange de photos, de dessins et de vidéos) est née par hasard et a fini par être pour quelques enfants comme un facilitateur de l'écriture et de la lecture et comme un traitement de l'inhibition. Le désir de lire et d'écrire est apparu pour ceux qui refusaient ces activités. Ont participé à cette correspondance : le Brésil (le collègue Henfil, de São Paulo), le Portugal (à Barcelos, Areias), la Hongrie (une école maternelle à Budapest), le Japon (à Nagoya) et l'Italie (avec l'Université de Roma-4).

Le journal de bord, la porte d'entrée couverte de papier, la correspondance avec des enfants d'autres pays, ont été une invitation au lien social, à l'écriture, à l'énonciation d'un désir, ou à la construction d'une histoire qui se passait dans un autre endroit que la France. Nous avons constaté dans ces écrits combien les enfants avec difficultés d'apprentissage, ou plutôt

qui étaient considérés comme ayant des difficultés ou des altérations du langage, ont été capables de se débrouiller avec ce qui est inhérent au langage, comme par exemple l'équivoque et le malentendu, en utilisant des jeux avec l'orthographe. Ce qui n'est pas en vain du point de vue de l'inconscient. Ils ont mis l'équivoque en évidence, à travers l'échange de phonèmes, l'échange des articles féminins et masculins et vice versa, ou encore à travers des distorsions et des inversions des lettres. Ce sont des équivoques et des malentendus qui sont propres à la condition humaine et à la logique de l'inconscient.

Malheureusement, ce traitement de l'équivoque est habituellement considéré comme un échec de l'apprentissage, comme une erreur à corriger. Nous avons tiré parti de l'idée que ce qui ne pouvait pas être évité de ces ambiguïtés inhérentes au langage, faciliterait davantage l'expression. Ainsi nous n'avons pas utilisé le langage comme un moyen de se défendre de l'inévitable. Notons que, dans la situation scolaire, le professeur, en relation avec la place qu'il occupe, peut être évoqué dans ce traitement de l'équivoque effectué avec l'enfant. On ne peut éliminer le transfert dans les situations d'enseignement / apprentissage, ni les élaborations singulières qui permettent à chacun de se maintenir dans le quotidien de l'école. L'enfant

invente, crée des solutions pour se maintenir dans la relation à l'Autre et se risquer à faire lien social.

### **5. Énoncer la réalisation d'un désir, d'un projet de vie**

Le désir manifesté par des enfants était de devenir danseuse, joueur de football, musiciens, photographes, peintres, coiffeurs, policiers etc.

### **Conclusion : impasses et difficultés**

La plus grande difficulté rencontrée a été avec certains parents qui ont considéré l'atelier comme un espace de jeu, un lieu de divertissement, niant ainsi le travail réalisé. Deux d'entre eux en sont même arrivés à retirer leurs enfants, en justifiant que leur demande était une demande de traitement, de psychothérapie individuelle. Nous pouvons affirmer que nous avons constaté que les enfants avaient avancé beaucoup plus dans l'atelier que dans une psychothérapie individuelle ou dans des rééducations ou des classes d'éducation spéciale.

Je voudrais souligner que le « sujet déficient », le « sujet handicapé » ou le « sujet avec besoins particuliers » n'existent pas. Le seul *Sujet* qui a consistance et fondement est le *Sujet du*

*langage, dénommé par Lacan « parlêtre », Sujet éthique et Sujet de droit* qui, comme tout être humain, doit faire face au réel qui s'impose à lui. Si le réel touche son corps, si ce réel se présente par des voies subtiles et circonstanciées, cela n'empêche pas qu'il doive répondre à ses contingences. Qu'il y réponde, certes, mais en tant que *Sujet de l'inconscient* et non comme sujet « déficient ». La pulsion psychique n'est pas déficiente, ne se présente ni comme retard ni comme *handicap*.

### Références bibliographiques

DI CIACCIA, Antonio (2005). La pratique à plusieurs, **La Cause Freudienne**, Applications de la psychanalyse, Paris : L'école de la Cause Freudienne.

FREINET Célestin (1975). **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda.

LACAN, Jacques (2008), **Seminário livro VII**, A Etica da Psicanálise, (1959-1960). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

LACAN, Jacques (2007). **Seminário livro XXIII**, O sintoma, (1975-1976), Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

LACAN, Jacques (2007). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise (1953), In: **Escritos**, Rio de

Janeiro: Jorge Zahar Ed.

LACAN, Jacques (2003). Os complexos familiares na formação do indivíduo. (1938) In: **Outros Escritos**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

LAURENT, Éric (2010). Clinique du hors-sens. Conversation avec Éric Laurent, **Les Feuilles du Courtil**, n° 32, Belgique : Champ Freudien.

LAURENT, Éric (2004). Les traitements Psychanalytiques des psychoses, **Les Feuilles du Courtil**, n°21, Belgique : Champ Freudien.

LAURENT, Éric. (2008). **Lost in cognition**. Psychanalyse et sciences cognitives. Paris : Cécile Defaultl.

MALEVAL, Jean Claude (2017), **O autista e sua voz**, São Paulo: Blucher Ed.

MANNONI Maud (1988). **Educação Impossível** (1973) São Paulo: Ed Francisco Alves.

MANNONI Maud (1976). **Um lugar para viver**, Portugal: Editora Moraes.



# **LE PLAN D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ : UN DISPOSITIF AU SERVICE DE L'INCLUSION?**

**Nathalie Bélanger**

## **Introduction**

Le plan d'enseignement individualisé, apparu aux États-Unis dès 1975, dans la foulée de l'*Education for All Handicapped Children Act* (Rodger, 1995), est de plus en plus utilisé dans divers pays. S'il est hérité de l'approche behavioriste et du mouvement vers l'intégration scolaire, est-il dorénavant la mission d'inclusion que les systèmes scolaires se sont donné depuis les années 1990 ? Définissons d'abord ce qu'est le plan d'enseignement individualisé (PEI) considéré en tant que dispositif, d'où il provient et à quoi il prétend, avant de réfléchir à son utilité dans le contexte plus récent de l'éducation inclusive.

## **Le plan d'enseignement individualisé (PEI) en tant que dispositif**

Le PEI désigne généralement les aides prévues en soutien aux élèves qui s'éloignent d'un cheminement typique par rapport au curriculum prescrit ou qui s'écartent de la norme définie selon les apprentissages prévus pour un groupe de pairs du même âge ou de même niveau. En Ontario, le PEI est ainsi décrit :

Un plan d'enseignement individualisé (PEI), qui identifie le programme et les services à l'enfance en difficulté, dont l'enfant a besoin, y compris les adaptations, les attentes modifiées ou les attentes ou programmes différents, doit être élaboré pour chaque enfant qui a été identifié comme étant en difficulté par un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR). Un PEI *peut* aussi être élaboré pour tout enfant qui bénéficie d'un programme ou de services à l'enfance en difficulté, mais qui n'a pas été identifié comme étant en difficulté par un CIPR. (MEO, 2017, p. C7)

Pour Goupil (2004), les PEI apparaissent comme des mesures d'équité et se présentent le plus souvent sous forme d'objectifs ou d'attentes formulés sur la base des « forces » et des « besoins » qui caractériseraient l'élève. Ils sont préparés sous différents supports, notamment électroniques. En Ontario, ils diffèrent selon les conseils scolaires.

Le PEI est représentatif du monde de l'éducation traversé, d'hier à aujourd'hui, de matérialité, que l'on songe aux curricula, aux technologies, espaces virtuels, pratiques, tests standardisés, aménagements, formulaires, mobiliers, cahiers, etc. (Fenwick, Edwards et Sawchuk, 2011). Le PEI en est un exemple et il est considéré, dans la suite de ce texte, en tant que dispositif.

L'aide individualisée aux élèves qui éprouvent des difficultés à l'école ne date pas d'hier, cependant elle prend véritablement son essor avec la massification et la démocratisation de l'école après la Seconde Guerre mondiale. Les aides individualisées sont alors pensées en termes d'initiatives ponctuelles et portées par des acteurs de l'école ou des spécialistes hors l'école. Succède à cette époque une autre période dans l'aide aux élèves, marquée par des mesures inspirées de la gestion axée sur les résultats, et se voulant moins tributaires des acteurs et de leurs initiatives. Alors que les aides étaient

auparavant débitrices de leurs porteurs, l'âge des dispositifs formalisés et plus contraignants apparaît dans les années 1990, et ouvre sur de nouveaux agencements dans l'action sociale et éducative (Barrère, 2013). À l'instar de l'étude de Bouysse, Desbuissons et Vogler (2010), consacrée aux aides déployées à l'élève, le PEI tend à dépolitiser ou dépersonnaliser l'appui aux élèves en formalisant l'aide ou les accommodements déployés dans le quotidien des écoles et des acteurs, sans plus être tributaire des seuls acteurs (Bouysse et al, 2010). Il se veut à portée plus générique, davantage prévisible, uniforme et neutre, ou heuristique, précise Chartier (1999). Il vise à « faire faire » les acteurs dans des chemins tracés d'avance et ainsi contraindre l'action sans avoir à recourir à la seule intériorisation de normes et de valeurs par des acteurs (Barrère, 2013, p. 95). Même si le dispositif prétend à un aplanissement des conflits entourant le débat de valeurs et de normes (Barrère, 2013) et qu'il est le plus souvent « sans auteur » (Chartier, 1999), il est cependant inscrit dans un jeu de pouvoir (Agamben, 2007 ; Montandon, Beuscart et Peerbaye, 2006) et vise l'action ou la gouvernance stratégique et, plus spécifiquement, à encadrer ou modifier des comportements. Peeters et Charlier (1999) montrent qu'il présente par conséquent un « caractère normatif » (p. 20). Il est

destiné à orienter des conduites dans un cadre commun qui fait en sorte qu'elles en arrivent à avoir la « naturalité des évidences et restent donc impensées » (Chartier, p. 209). Rayou (2015) caractérise cet âge des dispositifs par le fait de pouvoir déléguer à ceux-ci « les contraintes à exercer [qui] dispensent de débats coûteux et incertains lorsque l'adhésion à des universels devient problématique » (p. 45).

Les dispositifs sont disciplinaires, pédagogiques, technologiques, de remédiation, d'entraînement, d'aide ou d'accompagnement et se déploient parfois de façon enchevêtrée (Barrère, 2017 ; Fenwick et Edwards, 2011) en se mêlant à des instruments plus anciens relevant de l'exercice de normes et de règles, et à des instruments nouveaux de type managérial (van Zanten, 2004). Ils se déploient selon trois façons : en différenciant les apprentissages, dans des lieux autres que l'école ou par l'organisation des savoirs qu'ils proposent (Barrère, à paraître), et influent sur la forme scolaire (Vincent, 1980).

En s'inspirant de ces travaux, le PEI est considéré en tant que dispositif visant à prendre en compte des spécificités individuelles dans le cadre de l'école ou de la classe en proposant des mesures d'adaptation ou d'accompagnement, sans en changer radicalement la forme (Bélanger et Kahn, à paraître). Le PEI vise

à faire entrer les trajectoires des élèves concernés, même celles des plus réfractaires, dans cette forme sans radicalement la modifier. Peut-il être considéré en tant que dispositif au service d'une éducation inclusive ?

### **L'école inclusive et le PEI**

L'école inclusive commande un changement radical de l'école, de la forme scolaire. Le projet d'école ou d'établissement, l'aménagement, la gestion du temps, les stratégies d'enseignement déployées, la vie scolaire qui se dégage, l'entraide entre élèves, la socialisation, la participation des parents et les ressources matérielles et humaines disponibles seraient autant de caractéristiques qui en témoignent (Booth et Ainscow, 2005). Plus encore, elle vise l'ensemble des élèves incluant ceux en difficulté ou en situation de handicap considérés comme ayant le droit d'accéder à l'école de leur quartier, aux classes ordinaires et à toute activité pédagogique (Barton, 1997 ; Chauvière et Plaisance, 2005). Ce projet d'inclusion appelle un changement substantiel de l'école pour mieux accueillir selon une logique post normative (Plaisance, 2009). Si des exemples attestent de changements qui s'installent petit à petit dans les

systèmes scolaires (Bélanger et Duchesne, 2010), le concept d'école ou d'éducation inclusive est loin pour autant d'être stabilisé et renvoie à des politiques éducatives diverses et des réalités multiples (Frاندji, 2011). Ebersold (2009) montre que la notion d'inclusion est en effet équivoque car elle suggère davantage la satisfaction des besoins individuels en organisant la prestation des services au niveau de l'établissement qu'une prise en charge par l'État qui assurerait une forme de justice sociale. Les écoles deviennent, dans un tel schéma, imputables et dotées d'une « mission affiliatrice » (p. 75) à travers laquelle les acteurs portent de nouvelles responsabilités. Plus que l'État, ce seraient les organisations —dotées d'outils et de dispositifs leur permettant d'évaluer en continu la réussite scolaire (Ebersold 2009, p. 76) — qui assureraient une forme de justice sociale.

Le PEI représente l'un de ces dispositifs permettant d'évaluer en continu les performances des élèves puisqu'il est composé d'objectifs que l'on veut mesurables et qu'il vise à engager les professionnels à travailler ensemble et à réviser périodiquement leurs actions au bénéfice de l'élève. Andreasson, Asp-Onsjo et Isaksson (2013) analysent l'introduction des PEI dans la foulée de l'émergence d' «une culture de la documentation » en Suède (p. 415). Cette culture s'inscrit dans

une logique d'établissements devenus en effet imputables et dotés d'outils et de dispositifs leur permettant d'évaluer en continu la réussite scolaire de leurs élèves ou leur cheminement. Mais ceux-ci doivent aussi développer leurs propres modèles, instituer le dispositif localement plutôt que de suivre des lignes directrices plus générales ou institutionnelles, révélant par là tout le processus de compromis autour des normes que l'utilisation de dispositifs tel le PEI, pourtant censé en faire l'économie, engendre au niveau des établissements. Dans cette mise en tension des institutions que crée l'introduction de dispositifs (Chauvière, 2014) et selon une définition de l'éducation pensée davantage en termes de service ou de réseau qu'en tant qu'institution (Plaisance, 2009), les dispositifs sont parfois même extérieurs à l'école et contractualisés. Moignard et Rubi (2013) discutent de l'utilisation de tels dispositifs dans des collèges auprès des élèves qu'ils nomment « perturbateurs » et montrent que ceux-ci tendent à individualiser les réponses fournies par l'institution scolaire aux difficultés rencontrées, notamment de comportement. Pour ces auteurs,

[l]a tendance à la personnalisation de l'accompagnement des élèves pour traiter l'hétérogénéité des publics et la mobilisation



systematique du registre psychologique pour apprécier des problèmes d'abord scolaires ou plus largement sociaux, marquent une démultiplication des espaces susceptibles de répondre à chacune des problématiques décelées (p. 58).

Cela traduit une tendance au désengagement ou à l'affaiblissement de l'école en tant qu'institution dans la prise en charge de populations d'élèves auxquelles elle n'apparaît pas encore préparée (Perrier, 2010 ; Ben Ayed, 2009) et une ouverture vers de nouveaux marchés de services (Chauvière, 2010). Dans une même veine, et à partir d'une ethnographie inscrite dans une approche de l'acteur-réseau, Koyoma (2011) décrypte le dispositif des « services éducatifs supplémentaires » (SES) offerts en dehors des heures de classe. Il s'agit de services instaurés dans la foulée de l'orientation politique américaine *No Child Left Behind* (NCLB) dans les écoles qui ne répondent pas aux attentes en matière de résultats aux tests standardisés et qui risquent ainsi la fermeture. Pour l'auteur, ce nouveau dispositif, caractérisé, ici aussi, par son externalité par rapport à l'école, sert en fait à légitimer la privatisation de l'éducation publique et

donne lieu à toutes sortes d'ententes et de prestations contestables et peu profitables aux élèves. Celles-ci minent au final toute approche inclusive puisqu'un climat de concurrence s'établit entre les acteurs dans un jeu qui, à terme, contribue très peu aux apprentissages des élèves et à la capacité des écoles à créer un environnement créatif et engageant propice aux apprentissages dans l'école, précise l'auteur.

Cet affaiblissement de l'école en tant qu'institution qui apparaît à des degrés divers selon les contextes, va *a contrario* du projet social et de l'ensemble de l'éducation inclusive censé être porté par elle. Dans ce contexte de responsabilisation des établissements et d'externalisation des ressources, l'atout que pourrait éventuellement procurer le PEI, largement centré sur le rôle de l'enseignant titulaire, à une approche inclusive semble dès lors miné. D'ailleurs, il est révélateur de constater qu'en Ontario, dans le document ministériel cité plus haut (MEO, 2017) portant notamment sur les normes et pratiques relatives au PEI et au secteur de l'enfance en difficulté, l'approche inclusive, faisant pourtant l'objet d'un autre document politique, est quasi absente. Le PEI sert probablement davantage, dans cette culture de la documentation dont il a été question plus haute, à la reddition de comptes.

## **Les PEI et l'individualisation des aides**

Une autre limite tient au fait que le PEI semble inscrire ou réinscrire la différence dans l'individu, l'élève, alors qu'une approche inclusive commande une approche résolument tournée vers le groupe et une transformation de l'école sans toutefois mettre à mal l'institution. Le PEI hérité d'une autre époque, mais redéployé avec plus ou moins de succès dans le cadre des politiques inclusives, vise en effet les élèves pris individuellement, sans que soient toujours prévus des objectifs et des activités d'apprentissage entre eux, ce qui correspond pourtant à l'une des caractéristiques mises en évidence par Booth et Ainscow (2005). L'élève est encore souvent représenté dans le PEI à partir de son handicap ou de ses difficultés, de façon réductrice, selon ce qui ressort de l'étude documentaire menée en Ontario par Boyd, Ng et Schryer (2015). De surcroît, les discours à son sujet se présentent à la forme passive (Boyd et al., 2015). Le langage passif réduit l'enfant à une situation, un handicap, une anomalie, en fait un être à part, exceptionnel, sans tenir compte d'autres attributs qui définissent pourtant « les conditions de possibilités » selon les auteures qui s'inspirent de Foucault. Il faut

toutefois préciser que cette étude a porté sur des documents préparés en anglais où la forme passive est plus courante.

Le dispositif du PEI montre en effet ses limites si on rappelle les conclusions de Mitchell, Morton et Hornby (2010) qui notent l'influence trop grande de la psychologie behavioriste sur le dispositif, l'insistance sur l'individu seul au détriment du groupe et, finalement, une croyance un peu aveugle en l'efficacité de ce dispositif alors que peu de recherches et de preuves ne sont encore fournies à cet effet.

## **Conclusion**

Que penser de l'usage de ce type de dispositifs qui apparaît d'abord dans les années 1970 aux États-Unis dans le cadre d'un mouvement vers l'intégration, mais qui s'étend depuis lors à plusieurs pays ? Comment s'agence-t-il au projet de l'école inclusive ? Alors que cette dernière appelle une compréhension de la situation du groupe, le PEI semble plus près d'une culture de la documentation qui va en s'accroissant dans les systèmes scolaires. Des mécanismes de marché, même là où on ne s'y attendait pas, par exemple au niveau des aides à l'élève et de leur

éventuelle externalisation par rapport à l'institution-école, ont un impact sur le déploiement d'un dispositif tel que celui du PEI. Les plus récentes modalités en faveur d'une orientation politique inclusive viennent-elles se superposer aux modalités plus anciennes du secteur de l'enfance en difficulté auxquelles appartient le PEI tel que nous avons pu l'étudier par ailleurs (Bélanger et Maunier, à paraître) ? Fait-il partie d'un autre âge et est-il voué à disparaître au profit d'une lecture de la classe dans son ensemble tel que le suggèrent d'ailleurs des approches plus souples où les services à l'élève ne nécessiteraient plus, pour être octroyés, de passer par des procédures d'identification (Cobb, 2016) ?

### Références bibliographiques

ANDREASSON Ingela; ASP-ON SJÖ Lisa; ISAKSSON Joakim (2013), Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges, **European Journal of Special Needs Education**, 28(4), p. 413-426, DOI:10.1080/08856257.2013.812405

BARRERE Anne (2018), **Des dispositifs pour gérer les élèves difficiles**. Problèmes, solutions, enjeux. Bruxelles, Peter Lang.

BARRERE Anne (2017), Dispositifs. In : Agnès VAN ZANTEN et Patrick RAYOU (eds), **Dictionnaire critique de l'éducation et de la formation**, Paris, P.U.F

BARRERE Anne (2013), La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire, **Carrefours de l'éducation**, vol thématique, 36, p.95-117.

BARTON, Len (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? **International Journal of Inclusive Education**, 1, p.231-242

BÉLANGER, Nathalie; ST-PIERRE Joannie (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. **Revue d'éducation de McGill**, 54(2), p.349-368

BÉLANGER, Nathalie; KAHN, Sabine (2019). Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique. **Recherches en éducation**, 35, p. 27-37

BÉLANGER, Nathalie; MAUNIER, Sophie (2017). Hétérogénéité des élèves à l'école. Retour sur des catégories de pensée et d'action, **Éducation et Sociétés**, 40(2), p. 167-184

BELANGER, Nathalie ; DUCHESNE, Hermann (2010). **Des écoles en mouvement**, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

BEN AYED, Choukri (2009), **Le nouvel ordre éducatif local**. Mixité, disparités, luttes locales, Paris, Presses Universitaires de France.

BEUSCART Jean-Samuel ; PEERBAYE, Ashveen (2006), Histoires de dispositifs (Introduction), **Terrains et travaux**, 2(11), p. 3-15

BOUYASSE Viviane ; DESBUISSONS Ghislaine ; VOGLER Jean (2010). **Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée**, Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale

BOOTH, Tony; AINSLOW, Mel (2005). **Guide de l'éducation inclusive**. (Traduction) Québec : Institut québécois de la déficience intellectuelle

BOYD, Victoria. NG, Stella; SCHRYER, Catherine (2015). Deconstructing language practices: discursive constructions of children in Individual Education Plan resource documents **Disability and Society**, 30(10), p. 1537-1553

CHARTIER Anne-Marie (1999), Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire, **Hermès**, 25, p. 207-217

CHAUVIÈRE Michel (2014), De quelques usages sociocognitifs des institutions et des dispositifs In : Michèle BECQUEMIN ; Christiane MONTANDON (eds.), **Les institutions à l'épreuve des dispositifs**, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 17-27

CHAUVIÈRE, Michel (2010). **Trop de gestion tue le social**. Essai sur une discrète chalandisation. Paris, La Découverte.

CHAUVIÈRE Michel ; PLAISANCE, Eric (2005). Inclusion, In : **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, Paris, Retz, 3<sup>e</sup> édition.

COBB, Cam (2016), You can lose what you never had, **International Journal of Inclusive Education**, 20(1), p. 52–66.

D'ADDERIO Luciana (2011), Artefacts at the center of routines: Performing the material turn in routines theory, **Journal of Institutional Economics**, 7, p.197-230.

EBERSOLD, Serge (2009), Autour du mot inclusion, **Recherche et formation**, 61, 71-83

FENWICK Tara; LANDRI Paolo (2012), « Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblage in education », **Pedagogy, Culture and Society**, vol. 20, n 1, p. 1-7

FENWICK, Tara; EDWARDS, Richard (2011), Considering materiality in educational policy: messy objects and multiple reals. **Educational Theory**, 61(6), p.709-726

FENWICK, Tara, EDWARDS, Richard; SAWCHUK, Peter (2011), **Emerging approaches to educational research**. Tracing the sociomaterial, London and New York, Routledge.

FRANDJI, Daniel (2011). “Groupes à risque”, “besoins spécifiques” : raison gestionnaire et ghetto épistémologique au service d'une redéfinition scolaire ? In : DEMEUSE Marc, FRANDJI Daniel, GREGER David ; ROCHEX Jean-Yves. **Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, t. II**. Quel devenir pour l'égalité scolaire ? Lyon, ENS Éditions, 169-197



GOUPIL Georgette (2004), **Plans d'intervention, de services et de transition**, Boucherville, Éditions Géatan Morin

KOYOMA, Jill P. (2011). Principals, Power, and Policy: Enacting Supplemental Educational Services. **Anthropology and Education Quarterly**, 42(1), p.1548-1492

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO-MEO (2017). **Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario**. De la maternelle et du jardin à la 12<sup>e</sup> année. Guide de politiques et de ressources. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

MITCHELL David; MORTON Missy; HORNBY Garry (2010). **Review of the literature on individual education plans**. Report to the New Zealand Ministry of Education, Christchurch, College of education and University of Canterbury. En ligne <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/literacy/literature-review>

MOIGNARD Benjamin; RUBI Stéphanie. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collègues à l'heure de la sous-traitance ? **Carrefours de l'éducation**, 36(2), p.47-60

PEETERS Hugues; CHARLIER Philippe (1999). Contribution à une théorie du dispositif, **Hermès**, 25(3), p. 15-23

PERRIER Pierre (2010), **L'ordre scolaire négocié**. Parents, élèves et professeurs dans les contextes difficiles, Rennes, Presses universitaires de Rennes

PLAISANCE, Éric (2009), **Autrement capables**. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées, Paris, Autrement.

Rayou Patrick (2015), **Sociologie de l'éducation**, Paris, PUF  
van ZANTEN Agnès (2004). **Les politiques d'éducation** (3e éd.), Paris, PUF

VINCENT Guy (1980), **L'école primaire française**. Étude sociologique. Lyon, Presses Universitaires de Lyon et Paris, Maison des Sciences de l'Homme.

# **L'ÉCOLE ET LE SERVICE ÉDUCATIF SPÉCIALISÉ DANS UNE RECHERCHE CONJOINTE DU CHANGEMENT FACE A LA DIFFÉRENCE**

**Rita Vieira de Figueredo**

## **Introduction**

L'inclusion scolaire offre la possibilité à tous les individus de participer et d'être les protagonistes des connaissances historiquement construites par l'humanité et qui font partie des programmes scolaires. L'inclusion scolaire s'appuie essentiellement sur les principes de respect des différences et de collaboration. Le premier principe reconnaît le caractère unique de chaque individu et le second, l'application d'une pédagogie qui valorise la contribution de chacun des élèves de l'école.

Pour Mantoan (2016), « il existe une tendance à établir des différences entre les personnes tout comme c'est le cas pour les objets en focalisant sur un attribut donné ou sur une

caractéristique considérée comme « frappante en apparence, dans sa manière d'être » (P.13). Dans ce cas, au lieu d'établir une relation avec la personne dans sa globalité, il s'établit une relation centrée sur une seule caractéristique celle qui a pour effet d'exclure la personne d'un groupe et de l'assimiler à un autre groupe. À l'école, on manque l'occasion de stimuler le développement de compétences diverses chez l'individu de sorte qu'on attribue un rôle unique pour cet individu.

Lorsque la relation avec l'individu cesse d'exister et qu'elle prend en compte uniquement la caractéristique qui différencie cet individu du groupe, le constat de la différence devient un obstacle qui nous empêche d'approfondir nos apprentissages et nos relations. Deleuze (1968) attire l'attention sur cette "erreur" affirmant que l'individuation ne suppose aucune différenciation, mais qu'elle la provoque.

L'individuation ne suppose aucune différenciation, mais la provoque. Les qualités et les étendues, les formes et les matières, les espèces et les parties ne sont pas premières ; elles sont emprisonnées dans les individus comme dans des cristaux.

Et c'est le monde entier, comme dans une boule de cristal, que se lit dans la profondeur mouvante des différences individuantes ou différences d'intensité. (p. 318).

Mantoan (2016) affirme que cette caractéristique présente chez les individus qui change et se transforme.

La différence, contrairement à la diversité, n'est pas la répétition de cette dernière. Elle se différencie toujours. Nous sommes personnes uniques et qui en même temps se transforment. Conséquemment, nous échappons à toute possibilité de demeurer dans des catégories ou des classes qui pourraient nous représenter et nous définir à travers une identité fixe et stable. (MANTOAN, 2016, p.13).

Le principe d'inclusion interpelle la société afin de garantir, en matière d'égalité des droits, le droit à la différence en protégeant chaque individu d'une différenciation menant à l'exclusion.

Il n'y a plus de motif qui justifie de rejeter, de nier ou de dévaloriser la différence dans la société brésilienne et dans le contexte

international. Il faut donc voir quel est le sens qui est attribué à la différence. Différence comme modèle produit par ceux qui cherchent à se différencier toujours davantage pour maintenir la stabilité de leur identité. Différence utilisée comme pour considérer une production sociale comme ayant une valeur négative qui conduit à la discrimination et à la marginalisation. (MANTOAN, 2015, p.24).

Vitkowski (2017, p.36) aborde le concept de différence dans le contexte de l'inclusion scolaire. Il insiste sur le fait que « les références à la différence ne doivent pas servir d'alibi pour justifier la haine, la violence et l'exclusion sous ses formes les plus subtiles ». L'auteur souhaite que « nous sachions intensifier les différenciations, les créer, les produire dans tous les espaces et les temps de l'existence humaine".

La différence est la caractéristique la plus importante chez l'humain. L'unicité nous distingue en même temps qu'elle nous rapproche en ce qui a trait à nos besoins sociaux et affectifs,

indépendamment de nos caractéristiques personnelles (FIGUEREDO, 2010). La différence nous grandit en tant que sujets et favorise la croissance d'un groupe. Elle ne peut être un attribut de la discrimination. Il est faux de penser que c'est la déficience qui génère la différence, car elle en est indépendante. De même, ce n'est pas la déficience qui génère l'inégalité, résultat de structures sociales perverses. L'école, en tant qu'agent de formation parmi les plus importants, doit prendre en compte cette réalité et s'assurer d'une part, qu'aucune caractéristique individuelle fasse l'objet d'une discrimination et, d'autre part, qu'il existe aucune tentative d'encadrement des sujets en fonction d'un modèle déterminé. Inclure c'est avant tout respecter les différences de chacun et favoriser l'accès au savoir sans distinction.

L'un des grands défis de l'inclusion scolaire c'est de construire une pédagogie qui favorise le processus d'apprentissage et de développement de tous les élèves sans nécessité d'un modèle préétabli de production de connaissances et en prenant soin de ne pas perdre de vue le sujet dans sa globalité au détriment de ses particularités. Cette reconnaissance d'un individu complet renforce le besoin d'établir des relations plus étroites, où l'écoute devient aussi importante que le discours dans

la construction de la connaissance. L'apprentissage et l'enseignement peuvent se faire de différentes manières, mais il est important de se concentrer sur le principe de la contribution et de la collaboration en classe. Collaborer avec l'autre dans le processus d'apprentissage, sans compétition, mobilisés par les défis proposés par l'objet d'apprentissage.

Inclure c'est promouvoir la participation active, l'apport collectif au développement collectif du savoir dans la classe, chacun avec ses capacités, mais tous conscients de leurs responsabilités dans l'acquisition des connaissances à l'ordre du jour. Selon Poulin (2013), la contribution est la pierre angulaire d'une école inclusive. La pédagogie de la contribution selon l'auteur garantira un environnement dans lequel l'enfant peut se percevoir comme un sujet qui contribue au développement des savoirs et des savoir-faire collectifs et en retire de multiples avantages, notamment celui d'accéder à un rôle social valorisé ». (POULIN, 2013, p.10).

Le développement d'une telle pédagogie nécessite des changements non seulement au sein de l'école, mais également au sein des universités, dans les cours de formation à l'enseignement



qui n'abordent pas la question de l'enseignement en contexte d'hétérogénéité. Cependant, comme le soutient Poulin, la différence doit être reçue dans le milieu scolaire comme un concept qui entraîne les éducateurs dans la recherche de nouvelles alternatives pédagogiques permettant à tous les élèves de participer à la construction de savoirs et rendant possible la pédagogie de la contribution. Cette pédagogie exige un profond changement dans la compréhension du rôle de l'école dans le développement de la société brésilienne et par conséquent dans la manière de concevoir l'expérience de la contribution des étudiants. Cela semble être le défi principal des acteurs de l'école. La pédagogie de la contribution serait alors le chemin vers la concrétisation de l'inclusion dans les réseaux éducatifs, ouvrant ainsi la voie à la mise en œuvre de la politique d'inclusion scolaire. (POULIN, 2013, pp. 11 et 12).

Afin de contribuer à l'inclusion de l'élève brésilien dans l'école ordinaire, le ministère brésilien de l'Éducation a publié en 2008, la Politique nationale de l'éducation spéciale dans la perspective de l'éducation inclusive (BRASIL, 2008). Cette politique est un dispositif de d'avant-garde qui garantit l'accès et le maintien de tous les étudiants brésiliens à l'école ordinaire.

La Politique nationale sur l'éducation spéciale dans la perspective de l'éducation inclusive (2008) est un repère juridique, politique, social et culturel de l'éducation brésilienne.

Il établit une nouvelle conception de l'éducation spéciale, qui ne se substitue plus à l'éducation ordinaire mais devient complémentaire ou supplémentaire à l'enseignement que reçoivent les élèves qui en sont le public dans les classes ordinaires (FIGUEREDO, MANTOAN, ROPOLI et GIFFONI, 2012, p.53).

Cette politique clarifie et distingue les actions qui relèvent de l'enseignement régulier et celles qui sont spécifiques à l'éducation spéciale en précisant qui est le public cible de cette dernière. Il est clair que l'éducation des élèves de ce public cible est sous la responsabilité de l'éducation régulière et que les services et soutiens dont ils ont besoin doivent être offerts par l'éducation spéciale. Selon Dutra (in : FIGUEREDO, MANTOAN, ROPOLI et GIFFONI, 2012, p.56-57), le grand mérite de cette politique c'est d'affirmer le droit de tous à

l'éducation, en évitant de mettre le focus sur le « handicap » grâce à l'élimination des barrières physiques, pédagogiques, de l'information et de la communication qui interfèrent dans le processus éducatif et délimitant les frontières entre les étudiants « Normaux» et "spéciaux" ».

Cette politique contribue aussi de manière significative à la scolarisation des étudiants brésiliens avec et sans handicap. De plus en plus de personnes handicapées occupent des bancs de l'école à tous les niveaux de l'enseignement et, comme le dit Mantoan (2016, p.13), elles « deviennent de plus en plus visibles et reconnues par les écoles dans nos systèmes éducatifs ». La présence de ces étudiants à l'école exige des transformations dans les pratiques pédagogiques qui redimensionnent les concepts d'enseignement et d'apprentissage lesquels exercent une influence positive sur chacun des apprenants qui, dans cette nouvelle perspective, deviennent des acteurs dans le processus d'apprentissage lui-même.

Une enquête nationale portant sur les transformations de l'école commune, basée sur l'éducation spéciale (LEPED / UNICAMP, IPDSC / SP, 2014/2015), a montré que dans les réseaux éducatifs de plus en plus de progrès considérables sont observés « quant à la compréhension du droit de chacun à

l'éducation dans les écoles ordinaires ; à la découverte des avantages que les environnements éducatifs hétérogènes apportent aux étudiants avec et sans handicap, et à l'amélioration de l'éducation. » (MANTOAN, 2016, p.14). Cette recherche met également en évidence le fait que les éducateurs de l'éducation inclusive perçoivent celle-ci comme un outil important pour faire face aux différentes formes de discrimination car elle favorise l'acceptation et la solidarité dans le milieu scolaire dont profitent tous les étudiants.

Afin de rendre possible l'éducation des personnes handicapées dans le système éducatif commun, la loi brésilienne sur l'inclusion des personnes handicapées (loi n ° 13146, BRÉSIL, 2015) établit, à l'article 28, la responsabilité du pouvoir public d'« [...] assurer, créer, développer, mettre en œuvre, encourager, suivre et évaluer: I - le système éducatif inclusif à tous les niveaux et modalités, ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie; » (BRÉSIL, 2015). Est créé, pour assurer l'apprentissage et la permanence des personnes handicapées à l'école ordinaire, le service éducatif spécialisé - SES - qui constitue l'un des services de l'Éducation spéciale prévus dans la

Politique Nationale d'Éducation Spéciale. Il vise à « identifier, élaborer et organiser des ressources pédagogiques et d'accessibilité destinées à éliminer les obstacles à la pleine participation des publics cibles de l'éducation spéciale, compte tenu de leurs besoins spécifiques. Le SES vise à promouvoir l'apprentissage et l'autonomie des élèves dans et hors de l'école ». (BRASIL, 2008).

Le Service Éducatif Spécialisé a pour objectif principal d'éliminer les barrières entravant les processus d'apprentissage des étudiants, public cible, de l'éducation spéciale. Ce service doit être donné dans des salles de ressources multifonctionnelles situées de préférence dans une école ordinaire. La nature du travail pédagogique effectué dans le SES consiste à développer des activités différentes de celles menées en classe. Ce service ne peut en aucun cas remplacer la scolarité en classe ordinaire. Cependant, selon Pereira (2017), il subsiste une certaine confusion dans certains réseaux éducatifs concernant la scolarisation et le SES. Ce service «ne peut être conçu comme s'il pouvait assurer la totalité de la scolarité de l'élève de l'éducation spéciale, ce qui compromettrait la véritable inclusion de cet élève dans le système scolaire régulier ». (PEREIRA, 2017, p.107 et 108). Par conséquent, les fonctions de l'enseignant du SES sont

clairement délimitées dans la Résolution 04/2009 (BRASIL, 2009).

Selon cette résolution, l'enseignant du SES devrait travailler avec l'étudiant en mettant l'accent sur l'utilisation des technologies de l'information, sur le développement de stratégies d'apprentissage et sur la communication alternative et toutes les ressources qui favorisent l'apprentissage et l'accessibilité aux connaissances. Selon les principes du SES, les enseignants n'ont pas besoin d'être des experts en matière de déficiences, mais doivent avoir une préparation pédagogique pour faire face aux difficultés de leurs élèves. L'enseignant du SES doit avoir une connaissance de l'élève dans sa globalité, Pour ce faire, son travail doit commencer par la réalisation d'une étude de cas pour chacun des élèves qui lui sont confiés. Cette étude de cas doit d'abord établir le problème vécu par l'élève, que ce soit à la maison ou à l'école.

L'enseignant du SES doit chercher à connaître la situation et les expériences que l'élève vit à l'école et dans sa famille. Ses relations dans la classe et dans l'école de façon générale ainsi que dans son environnement familial. L'enseignant du SES doit

également chercher à connaître son élève, en vérifiant le type de relation que celui-ci établit avec la connaissance. Enfin il doit identifier les apprentissages déjà réalisés et ceux que l'élève est en train d'effectuer dans les différents contextes dans lesquels il est impliqué.

Une fois que ces différents éléments sont établis, il lui faut identifier la nature du problème qui peut entraver le processus d'apprentissage de l'élève. Ce problème ne peut pas être attribué à la déficience de l'élève en soi. Il lui faut entre autres examiner les conditions d'enseignement et la question de l'accessibilité. Accessibilité nécessaire pour que l'élève ait accès à la connaissance. Après cette étape, l'enseignant doit chercher à établir quelles sont les conditions qui devraient être mises en place pour que le problème vécu par l'étudiant puisse être résolu. C'est à ce moment qu'il élabore un plan d'intervention individualisé. Ce plan peut prévoir la participation de l'enseignant de la classe ordinaire, des camarades de classe de l'élève, des autres professionnels de l'école ainsi que des membres de la famille. Il est très important qu'il y ait un dialogue entre l'enseignant du SES et l'enseignant de la classe ordinaire, ainsi qu'avec la famille de l'étudiant, pour la réussite de l'application du plan. Les ressources existantes à l'école, dans la famille et dans

la communauté devraient être identifiées et, si nécessaire, incluses lors de l'élaboration du plan. Celui-ci doit faire l'objet d'une évaluation constante afin de vérifier sa pertinence face aux défis rencontrés par l'étudiant. Il doit être revu et reformulé au besoin en mettant toujours l'accent sur le développement du potentiel de l'élève et en éliminant les obstacles à l'apprentissage.

Cependant, la collaboration présuppose une rupture d'avec les paradigmes éducatifs existants. De plus, il est nécessaire que les enseignants disposent de temps pour réfléchir ensemble. Il est également nécessaire de relever le défi que constitue la sensibilisation des professionnels qui selon Borges (2006, p.237) peuvent résister au fait de cesser d'agir individuellement. De nombreux enseignants se sentent menacés par des activités de collaboration car elles peuvent révéler leur vulnérabilité. Dévoiler ses pratiques à ses collègues, partager ses doutes et ses croyances, c'est exposer ses forces et ses faiblesses, c'est risquer sa réputation, ou pire encore, c'est parfois se faire une réputation négative devant des collègues.

Cependant, quand le professeur découvre les avantages de la collaboration dans la classe et entre les classes, et ce en



exerçant avec ses étudiants la pédagogie de la contribution et en partageant ses projets d'enseignement avec ses pairs et ceux de l'éducation spéciale, non seulement il grandit mais il favorise également la croissance collective. Cet aspect a été fortement mis en évidence dans une recherche collaborative menée par Figueredo et Poulin (2008) visant à construire des stratégies d'inclusion dans une école publique de Fortaleza. Dans cette expérience, les enseignants ont d'abord exprimé un certain embarras en ouvrant les portes de leurs salles de classe à leurs collègues et aux chercheurs, mais ils ont par la suite exprimé leur satisfaction et leur enthousiasme pour les échanges effectués qui attestaient d'une croissance personnelle et professionnelle dans le cadre de l'expérience vécue.

Selon la Politique nationale de l'Éducation spécialisée dans la perspective de l'éducation inclusive, la formation des enseignants qui interviennent dans les salles multifonctionnelles (service éducatif spécialisé) devrait avoir pour principal objectif de former un professionnel capable de se mobiliser avec ouverture, en situation de résolution de problème, pour coopérer avec l'enseignant de la salle ordinaire et non pas de se sentir paralysé dans de telles circonstances. C'est dans le but de former des enseignants avec ce profil que l'Université Fédérale du Ceará

a créé et développé un programme de formation pour les enseignants intervenant dans les services éducatifs spécialisés. Programme offert gratuitement aux enseignants des réseaux d'éducation publique à travers le Brésil.

Cette formation originale a été offerte à distance à quatre occasions; deux fois à titre de perfectionnement et deux fois à titre de spécialisation. Elle impliquait des rencontres en mode face à face, avec différentes stratégies de participation en ligne qui visaient à élargir la portée des échanges et l'interactivité entre différents groupes: étudiants, tuteurs, superviseurs et coordinateurs de cours. Au total, un peu plus de 6 000 enseignants des écoles publiques de 515 municipalités brésiliennes (dont 104 étaient des pôles municipaux) ont suivi ces formations). Ils étaient accompagnés de tuteurs travaillaient très étroitement avec eux. Chaque équipe d'enseignants (ou classe) avait un tuteur qui dirigeait le travail développé dans les groupes de discussion sur Internet ainsi que dans les réunions en tandem présentiel (face-à-face). Les tuteurs encourageaient les étudiants à se mobiliser pour discuter des thèmes proposés dans le cadre du cours. Des superviseurs du contenu et des superviseurs d'éducation à

distance – EAD travaillaient avec les tuteurs et, au besoin, avec les étudiants. Des coordinateurs pédagogiques interagissaient pour leur part directement avec les superviseurs du contenu et le coordinateur EAD avec les superviseurs d'éducation à distance – EAD. Cette équipe a gardé le cap tout au long du cours. Enfin, une équipe de superviseurs travaillait en collaboration afin de répondre aux demandes concernant les différents contenus de cours. Chacun d'eux interagissait directement avec un nombre limité de tuteurs (entre 7 et 8).

Afin de former des enseignants à la fois critiques, en recherche et ouverts à la collaboration, la formation prenait appui sur l'Apprentissage en Réseau Collaboratif (ARC) qui découle de l'approche « Problem Based Learning », déjà adoptée par l'UFC dans d'autres formations ainsi que dans d'autres universités brésiliennes. L'Apprentissage en Réseau Collaboratif - ARC implique une méthodologie basée sur le travail en équipe où les pairs sont encouragés à échanger, à justifier leurs points de vue, à chercher à conclure des accords et à développer ainsi une solution au problème soulevé et leurs compétences en matière de travail coopératif. Giffoni, l'une des coordonnatrices de la formation, affirme que Le problème est le point de départ et le fil conducteur, avec lequel la connaissance est construite. La recherche d'une

solution créative, réalisable et adaptée au contexte est l'objectif qui stimule la motivation dans l'apprentissage par problèmes. La solution du problème vient précisément des nouvelles connaissances acquises par l'effort individuel et collectif. (In: FIGUEREDO, MANTOAN, ROPOLI ET GIFFONI 2012, p.16).

La formation visait entre autres, à permettre aux étudiants d'acquérir une bonne connaissance des possibilités qu'offrent le SES. De leur permettre également d'établir des liens étroits avec les systèmes de soutien. Et enfin, de faire en sorte qu'ils soient en mesure d'évaluer les capacités d'apprentissage de l'élève et de se révéler des professionnels capables de bien cerner le contexte éducatif dans lequel évolue l'élève. Au lieu de former des professionnels spécialisés « dans les déficiences des élèves, » le programme est conçu pour former des professionnels capables de rejoindre les élèves du groupe cible de l'éducation spéciale, « un enseignant qui voit l'élève comme un tout et non comme un être morcelé. » (FIGUEIREDO, MANTOAN, ROPOLI ET GIFFONI, 2012, p.78 et 79). Travailler avec l'élève et le voir dans sa globalité, exige également de la part des enseignants

responsables d'un SES l'établissement de partenariats. Il leur faut reconnaître les limites de la portée de leurs actions.

Il est important aussi sensibiliser les professeurs des classes ordinaires et les intervenants de différents services communautaires à l'importance de leur implication dans la mise en place d'espaces offrant moins d'obstacles à l'apprentissage des élèves. Dans cette perspective, le programme de formation a également insisté sur l'importance de la collaboration entre le SES et l'enseignant de classe ordinaire, sur la recherche de partenariats avec la communauté pour répondre à des besoins spécifiques et servir de guide pour l'utilisation des technologies d'assistance. « Celles-ci consistent en un ensemble de ressources technologiques qui aident à la prise en charge des individus qui généralement font face à des obstacles dans leur environ. » (FIGUEREDO, MANTOAN, ROPOLI ET GIFFONI, 2012, p. 60).

Afin de former des enseignants désireux de cerner les difficultés vécues par leurs élèves, la formation prévoyait l'étude de cas réels. Dans sept des dix matières au programme, les enseignants, tous issus de réseaux d'enseignement publics, se sont concentrés sur des cas réels d'élèves qui fréquentaient les écoles communes. L'étude de cas visait la transformation de la réalité éducative vécue par les enseignants dans leur milieu. L'idée était

de travailler avec les ressources disponibles dans chaque communauté touchée par le cours.

L'Apprentissage en Réseau Collaboratif constituait donc la méthodologie qui guidait le travail avec des cas réels et ce, dans le contexte de chaque région du pays. Selon l'un des superviseurs de l'EAD (FIGUEIREDO, MANTOAN, ROPOLI et GIFFONI, 2012, pp. 66 et 67), l'intégration de la méthodologie ARC a consisté pour les stagiaires à avoir l'opportunité de travailler à partir de leur vécu, d'échanger des expériences, de faire part de leurs incertitudes et de prendre en compte les points de vue de leurs pairs et de leurs formateurs. Ceci semble avoir été l'un des aspects qui ont directement contribué à la formation des enseignants en formation. Le travail dans un l'environnement virtuel et à l'aide de l'ARC a donné aux enseignants en formation la possibilité de réfléchir, de questionner et de rechercher, de manière collaborative et interactive des informations et des réponses aux problèmes qu'ils vivaient.

Dans l'étude de cas, l'ensemble du groupe étudiait et collaborait à l'analyse et à la clarification du problème vécu par l'élève visé, en essayant d'approfondir ses connaissances à partir

des principes du SES. Le problème était discuté, en se concentrant sur les aspects qui rendraient difficile l'inclusion de l'élève dans la salle de classe ordinaire. Étaient identifiés par la suite les types de ressources dont disposait la communauté ainsi que la possibilité d'y accéder afin que cet étudiant puisse développer ses connaissances avec ses collègues. La quatrième étape était la « solution du problème » où les chemins nécessaires à l'intervention du SES étaient tracés. Enfin, sur la base du travail effectué par l'ensemble de la classe, les enseignants en formation élaboraient en petits groupes les « plans du SES » qui par la suite étaient présentés et discutés par l'ensemble de la classe. Ce processus a favorisé l'échange de points de vue qui ont mis en évidence les plans d'intervention du SES pourraient avoir différents formats et que différentes types ressources peuvent soutenir l'inclusion de l'élève. L'étude de cas a permis de placer les enseignants en formation face à des

...problèmes réels, problèmes auxquels ils sont confrontés au quotidien dans leurs écoles et dans les réseaux d'éducation publique. Les enseignants responsables de SES, en partenariat avec leurs collègues, discutent de cas réels qu'ils présentent, recherchent de

nouvelles informations, émettent pour chaque cas des hypothèses sur la nature du problème et proposent des alternatives en ce qui a trait aux interventions pédagogiques visant à surmonter le problème en question. La nouveauté de cette modalité d'enseignement c'est que c'est l'étudiant lui-même qui mobilise la démarche d'apprentissage, qui en est le moteur. La coopération constituant l'axe central du processus. (FIGUEREDO, MANTOAN, ROPOLI, GIFFONI, 2012, page 62).

La collaboration en réseau, l'échange de savoirs et d'expériences, ont tissé une toile d'apprentissages multiples et montré la force de la co-construction. Selon Figueiredo, la méthodologie utilisée dans le cours a favorisé les échanges « entre les enseignants en formation et les formateurs, dans un mouvement en alternance dans la démarche d'enseignement et d'apprentissage" (FIGUEREDO, MANTOAN, ROPOLI et GIFFONI, 2012, p.63).



Les propos de trois enseignants en formation concernant la contribution de leur formation en ce qui a trait à leur développement professionnel illustrent bien leur satisfaction (FIGUEREDO, MANTOAN, ROPOLI ET GIFFONI, 2012) :

*Suivre le cours était un grand défi car cela demandait beaucoup d'engagement et de recherche. Ce qui m'a le plus frappé, c'est le développement d'un travail de conclusion de cours- TCC qui m'aidera pendant longtemps. Il m'a fait penser à nombre de possibilités d'aider les élèves ayant un handicap physique, ainsi que les élèves ayant des handicaps multiples, dans les cours d'éducation physique. Être capable de voir les yeux des étudiants qui profitent des changements dans cette discipline a vraiment été quelque chose de très motivant. (p.99).*

*En 18 mois, un nouveau monde s'ouvrait pour moi et je commençais à faire et à penser à des choses que je n'avais jamais imaginées auparavant. Mon "petit monde" s'est renversé. Comme moi, beaucoup de mes camarades de classe travaillaient toute la journée, ayant une lourde charge de travail dans les écoles. Nous n'avions pas d'autre choix que de mener à bien les tâches et les discussions de groupe en pataugeant jusqu'à tôt le matin. Donnez-lui du café et du coca-cola pour rester éveillé, tout comme nous l'avons fait à la veille des examens à l'école. Souffrant, mais très divertissant et contagieux. (p.124).*

L'école et le service éducatif spécialisé dans une recherche conjointe  
du changement face à la différence

*Les rencontres en face-à-face ont été stimulantes. Tant d'histoires et de gens à connaître, tant d'expériences que je n'avais jamais imaginé prouver. Dans ma classe, certaines personnes demeuraient très loin du lieu de rencontre, quelque chose comme trois jours de voyage. Et même avec cette difficulté, ils étaient tous là. (p.125).*

La formation des enseignants en éducation spécialisée dans la perspective de l'éducation inclusive aura somme toute constitué un défi permanent. Ce texte se termine sur la présentation d'extraits d'une publication portant sur la présentation et l'analyse de cette formation, publication dans laquelle les auteurs Figueredo, Mantoan, Ropoli et Giffoni (2012, p.60) déclarent que :

... créer une structure de formation et mettre les gens en mouvement nécessite beaucoup d'études et de planification, car les enseignants responsables de SES devaient terminer la formation avec suffisamment d'outils pour accomplir adéquatement leur rôle dans les salles multifonctionnelles, de préférence dans les écoles publiques, et pour agir comme des

agents de transformation de la vie scolaire au quotidien. À la fin de cette formation l'enseignant devait être en mesure de relever de nouveaux défis, d'identifier les besoins et les capacités des élèves handicapés et ceux présentant des troubles du développement global et enfin d'élaborer et de mettre en œuvre un plan d'intervention spécifique pour chacun eux. Ce plan devant chercher à éliminer les obstacles physiques, institutionnels, éthiques et psychologiques pour la pleine participation de l'élève dans l'environnement scolaire régulier.

Les témoignages des participants à la formation en SES réalisée par l'UFC, en particulier ceux des enseignants (étudiants), soulignent l'effort ainsi que la satisfaction de pouvoir transformer son environnement en transformant à la fois, soi-même et l'autre. Le défi posé par chacune des situations rencontrées et le désir de favoriser l'émergence de véritables changements au sein de son école et dans ses propres pratiques éducatives ont constitué le fil conducteur de ce tissu de transformations. Le témoignage d'une enseignante qui a suivi la formation (FIGUEREDO,

L'école et le service éducatif spécialisé dans une recherche conjointe  
du changement face à la différence

MANTOAN, ROPOLI et GIFFONI, 2012, p.125) illustre de  
telles expériences :

*à chaque pas de mon parcours quelque chose en moi a été transformé. La possibilité d'inclusion était réelle. Au fil du temps, j'ai réalisé que la participation des étudiants handicapés dans les milieux sociaux est enrichissante pour tous et que nous ne devrions jamais imposer de limites à qui que ce soit. Quelle que soit la condition de la personne, la limitation est un choix personnel, car chacun d'entre nous décide où il veut aller et ce qu'il va faire.*

## **Conclusion**

Les expériences rapportées ici et les dispositions légales de notre pays indiquent que dans le contexte brésilien, la formation des enseignants pour l'éducation inclusive doit être basée sur une pédagogie qui prend en compte les différences entre les élèves, en prenant comme focus la pédagogie de la contribution. Une telle formation ne doit pas perdre de vue

l'interaction entre l'enseignant de la classe ordinaire et celui du SES ainsi que les compétences de chacun dans leurs fonctions. Ces dernières impliquant des actions qui favorisent l'inclusion scolaire ayant pour protagonistes chacun des élèves qui forge sa propre histoire.

### Références bibliographiques

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula (2011). **O Atendimento Educacional Especializado na perspectiva colaborativa e cooperativa**. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Disponível em: [http://ppged.ufrn.br/arquivos/teses\\_dissertacoes/dissertacoes%20%202012/SELMA%20ANDRADE%20DE%20PAULA%20BEDAQUE%20-%20dissertacao%20provisoria.pdf](http://ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/dissertacoes%20%202012/SELMA%20ANDRADE%20DE%20PAULA%20BEDAQUE%20-%20dissertacao%20provisoria.pdf) Acessada em: 03 de julho de 2018

BORGES, Cecília. (2006). Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, p. 229-255. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982006000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200012&lng=en&nrm=iso) Acessado em: 05 de julho de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982006000200012>.

L'école et le service éducatif spécialisé dans une recherche conjointe  
du changement face à la différence

BRASIL. (2008). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf> Acessado em: 04 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução No 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília: MEC. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acessada em: 03 de julho de 2018

\_\_\_\_\_. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Legislação Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acessada em: 05 de julho de 2018.

DELEUZE, Gilles. (1968). **Différence et répétition**. Paris : Presses Universitaires de France.

FIGUEREDO, Rita Vieira de (2010). A escola de atenção às diferenças. In: FIGUEREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar W.; POULIN, Jean-Robert (orgs) **Novas luzes sobre a inclusão escolar** Fortaleza: Edições UFC, Cap 2 p. 51-70.

FIGUEREDO, Rita Vieira de; MANTOAN, Maria Teresa Egler; ROPOLI, E. A.; GIFFONNI, F. A. O. (2012). **Caminhos de uma formação: educação especial na perspectiva da inclusão**. 1. ed.

São Paulo: Editora Peirópolis LTDA, v. 1. 134 p.

FIGUEREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert. (2008). **Gestão da Aprendizagem na Diversidade. Relatório de pesquisa apresentado a CAPES (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA PROESP).** Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brésil. 161 p.

MACHADO, Rosângela. (2013). **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva:** Um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Disponível em: <://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250850>  
Acessada em: 04 de julho de 2018

MANTOAN, Maria Teresa Egler. (2015). Educação especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. In: **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, p. 23-42.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. (2016). Prefácio In: R.V.B. GOMES, R. V. FIGUEIREDO, S.M. P. SILVEIRA, A. M. F. CAMARGO. **Políticas de Inclusão Escolar e Estratégias Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, p.13-15. Disponível em:  
<http://www.faced.ufc.br/images/stories/arquivos/Departamentos/estudosoespecializados/2017/politicas%20de%20inclusao%5Bweb%5D.pdf> Acessado em 03 de julho de 2018.

PEREIRA, Katia dos Santos. (2017). O PNE e os desafios da inclusão. In: GOMES, A.V.A. **Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas**. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara. p. 91-114. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/33101> Acessado em: 05 de julho de 2018.

POULIN, Jean-Robert (2013). A pedagogia da contribuição no contexto das diferenças: desafios e obstáculos. In: **XIII EDUCERE, Anais Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**, Paraná. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8485\\_5801.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8485_5801.pdf) Acessado em: 05 de julho de 2018.

VITKOWSKI, José Rogério. (2017). A noiva Ariadne: entre a diversidade e a diferença. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 23-37. ISSN 2177-6342. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2017v8n15p23>>. Acesso em : 05 jul. 2018. doi : <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2017v8n15p23>.



# **BARRIÈRES ATTITUDINALES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES : DES INTERFACES AVEC LA FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR UNE EDUCATION INCLUSIVE**

**Francisca Geny Lustosa  
Disneylândia Maria Ribeiro**

L'inclusion est une initiative partagée. Nous considérons la réalisation de l'apprentissage et de la participation et le combat contre la discrimination comme des tâches sans fin. Elles nous intègrent nous tous dans l'acte de réfléchir sur et de réduire les barrières que nous et d'autres que nous avons créées et que nous créons encore. (BOOTH AINSCOW, 2011, p.6)

## **Introduction**

Ce texte a pour but de réfléchir sur l'élaboration de pratiques pédagogiques inclusives, ou, dans une maxime réussie, d'éclaircir les principes qui puissent produire une expérience d'inclusion en éducation plus significative que celle que nous réalisons dans nos écoles jusqu'à présent et dont la qualité dépend du travail de formation des enseignants.

Dans ce sens, nous présentons quelques éléments de compréhension, des propositions et des pratiques que nous croyons être à la base d'une discussion franche et ouverte avec les professionnels de l'éducation – professeurs, gestionnaires et techniciens des équipes des secrétariats d'éducation.

Le scénario de l'inclusion en éducation dans le système d'enseignement ordinaire pour les élèves ayant un handicap, des troubles du spectre autistique (TSA) et de hauts potentiels entant que surdoués<sup>1</sup> se présente encore, même avec tout le progrès que nous pouvons déjà observer, comme l'un des grands défis de l'école brésilienne face au paradigme de l'éducation pour tous ou face à son universalisation. Et, au-delà, on observe le besoin de mieux connaître comment les enseignants peuvent construire des situations éducatives inclusives dans le contexte de la salle de classe et de l'école – tâche primordiale de la formation de professeurs pour les pratiques pédagogiques et qui nous mène à d'importantes préoccupations : « comment former les enseignants pour réaliser des pratiques pédagogiques ciblées à

---

<sup>1</sup> Désormais, dans notre texte, nous utiliserons le terme « sujets handicapés » pour faire référence au groupe ci-dessus nommé. Ces sujets sont aussi désignés par la littérature et les politiques publiques comme public cible de l'éducation spéciale.

l'attention à la diversité de tous les élèves ? Comment former des enseignants qui favorisent l'inclusion ? »

Les demandes de formation des enseignants en ce domaine sont-elles du domaine de l'Éthique ? Du domaine de la didactique ? Quels contenus, concepts, savoirs et connaissances sont requis ? Enfin, la compétence pédagogique pour promouvoir l'inclusion des écoliers ayant un handicap doit être conçue à partir de quels savoirs, connaissances et habilités, ou encore quels sont les éléments fondateurs à cette formation ?

Les recherches scientifiques que nous développons au cours des 20 dernières années nous montrent que les expériences de formation d'enseignants se font plus significatives quand elles sont introduites dans un processus participatif qui intègre ces enseignants comme des protagonistes, tout en les investissant dans des études, dans l'organisation de groupes de discussion et dans l'usage de méthodologies qui conduisent à une réflexion et à une analyse de cas et à leurs demandes réelles.

Nous soutenons, ainsi, la possibilité de faire de chaque école un lieu formateur pour ces professionnels, une ambiance favorable à la réflexion, à la socialisation des idées et à la prise de décisions, où tous assument le changement nécessaire dans sa réalité concrète en éliminant et/ou en réduisant les barrières –

architecturales, attitudinales, méthodologiques, programmatiques, instrumentales, et de communication ou d'information<sup>2</sup> – qui s'imposent au processus d'enseignement et apprentissage des écoliers.

De cette façon, toutes ces sortes de barrières influencent directement l'organisation des pratiques pédagogiques – contexte qui empêche encore que l'école puisse convenir à tous les élèves et qui, notamment, empêchent ou gênent l'inclusion de ceux qui présentent quelque handicap dans l'espace de la salle de classe ordinaire.

Sous cet argument, nous présentons quelques orientations de réflexion initiale par cette question : quelles sont les barrières

---

<sup>2</sup>Accessibilité architecturale : 1. des lieux sans barrières environnementales physiques, dans les résidences, dans les bâtiments, dans les espaces urbains, dans les équipements urbains, dans les moyens de transports collectifs ou individuels. 2. Accessibilité attitudinale : sans préjugés, stigmates, stéréotypes et discriminations chez les gens, en général. 3. Accessibilité méthodologique : sans barrières dans les méthodes et techniques d'étude (école), de travail (professionnel), d'action communautaire (sociale, culturelle, artistique, etc.) 4. Accessibilité programmatique : sans barrières invisibles intégrées aux politiques publiques (lois, décrets, arrêts ministériels, etc.), règles et règlements (institutionnels, commerciaux). 5. Accessibilité instrumentale : sans barrières dans les instruments, ustensiles et outils d'étude (école), de travail (professionnel), de loisirs et de détente (communautaire, touristique, sportive, etc.). 6. Accessibilité communicationnelle : sans barrières lors de la communication interpersonnelle (langue des signes), écriture (journal, revue, livre, lettres, cahiers, etc., y compris des textes en braille, l'usage de l'ordinateur portable), virtuelle (accessibilités numérique).

attitudinales dans le système d'enseignement ordinaire auxquelles ces écoliers handicapés font face et quels sont les développements pour d'effectives pratiques pédagogiques ? Quelles sont les variables attitudinales qui peuvent être impliquées dans la transformation de l'école et de la salle de classe pour promouvoir les finalités du travail auprès des écoliers handicapés ?

Nous considérons que la relation potentielle entre recherche académique et formation d'enseignants devrait ou pourrait être bien mieux exploitée, elle pourrait être source de connaissances théoriques et pratiques possibles pour être construites ou réinterprétées par l'école.

Ces questions liées à la formation d'enseignants apparaissent tout au long de ce texte. Nous Pensons que les explications partagées ici peuvent contribuer au processus de construction et de renforcement de savoirs et à l'instauration de procédures didactiques qui permettent des processus formateurs pour le travail pédagogique favorisant l'inclusion, tout en s'appuyant sur une pédagogie pour l'éducation de l'enfance et de tous les sujets de notre temps.

Pour renforcer la réflexion annoncée, nous avons réalisé une relecture de recherches qui dissertent sur le processus de

formation d'enfants, de jeunes et d'adultes handicapés au regard du référentiel théorique des barrières attitudinales. Il s'agit de données recueillies dans les recherches académiques du début des années 2000, mais qui semblent aussi actuelles que les informations résultant de recherches plus récentes (2018-2020), menées par nos étudiants des premiers cycles et des autres cycles plus avancés.

### **1. Les Barrières attitudinales qui traversent les pratiques pédagogiques : relecture des scènes et récits de recherche**

L'inclusion éducative des écoliers handicapés à l'école ordinaire est encore face à des obstacles comme celui de la véritable entrée en vigueur des politiques en faveur des besoins fondamentaux d'apprentissage, de participation et de mise en œuvre de la citoyenneté de ce groupe qui, historiquement, a été exclu des droits fondamentaux de l'être humain, dont celui de l'éducation.

Toutes sortes d'exclusion et de discrimination doivent être éthiquement combattues. Par rapport aux écoliers handicapés, en particulier, nous pouvons identifier encore l'existence de deux dimensions d'exclusion : i. L'exclusion à l'extérieur du système d'enseignement, matérialisée dans la négation de l'accès à

l'espace scolaire et qui se présente lors du refus de l'inscription ou quand l'on oriente la famille à chercher un endroit qui offre un service spécialisé (AEE – Atendimento Educacional Especializado, par exemple) ; ii. L'exclusion dans le système d'enseignement lui-même. Dans ce cas, l'écolier fréquente régulièrement l'école, par contre, dans la salle de classe, il ne participe pas beaucoup aux activités, et ainsi on ne permet la promotion ni de son développement ni de son apprentissage. Les deux dimensions sont des manières perverses de nier les droits !

Nous soulignons, également, que les études de revue de littérature que nous avons réalisée plus récemment nous conduisent à réfléchir sur la taxonomie des barrières et ses rebondissements sur le processus éducatif du public cible de l'éducation spéciale dans l'école ordinaire, et on souligne les barrières d'attitude (JHÁ, 2007 ; LUSTOSA, 2002, 2009, LIMA, TAVARES, 2008 ; RIBEIRO, SANTOS, 2012 ; RIBEIRO, 2016, RIBEIRO, GOMES, 2017 ; TAVARES, 2021).

Il faut être attentifs au fait que, parfois, nos actions peuvent être remplies de barrières d'attitude, camouflées soit à travers des compréhensions ancrées dans des informations non scientifiques, péjoratives, stigmatisantes (construites depuis des siècles sur le préjugé et/ou enracinées par le sens commun). Les

attitudes pédagogiques sont fréquemment perpétuées de cette façon.

En 2012, Lima et Tavares ont produit un texte intitulé « Conceptualisation et taxonomie des barrières attitudinales pratiquées contre la personne handicapée »<sup>3</sup> (RIBEIRO, 2016) qui nous avertit que ces barrières sont véhiculées et renforcées par le langage, lors de la confluence de discours – des médecins, des psychologues, des pédagogues, parmi d'autres façons d'organisation du savoir qui construisent les catégories – « celui qui est normal, celui qui est anormal, celui qui est sain, celui qui n'est pas sain, le beau, le pas beau, le handicapé, l'éducatable » - tout cela entraîne des discours, des cognitions, des sentiments et des dispositions négatifs liés à la personne handicapée. Le tableau suivant présente une typologie<sup>4</sup> des barrières attitudinales :

---

<sup>3</sup>LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência**. 2012. Disponible sur <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html>. Accessible le 10 jul. 2014.

<sup>4</sup>Bien que nous puissions expliciter toutes ses formes et ses nuances : « parce qu'il n'y a pas classement pour toutes les sortes de barrières attitudinales » (LIMA, SILVA, 2012, s/p)



Tableau 1: Taxonomie, concepts et manifestations des barrières attitudinales.

<b>TAXONOMIE</b>	<b>CONCEPTS ET MANIFESTATIONS</b>
<b>Barrière de dénomination</b>	C'est la référence à la personne handicapée comme si son tout était le handicap, par exemple : « l'aveugle » « le Down » : « le boiteux », « o cadeirante » (utilisateur de fauteuil roulant) », « l'handicapé ».
<b>Barrière d'étiquetage</b>	C'est l'usage d'adjectifs péjoratifs en fonction du handicap. Par exemple, adopter des adjectifs pour désigner les écoliers handicapés comme s'ils étaient « lents », « incapables », « spéciaux », « dociles », « problématiques », etc.
<b>Barrière de propagation</b>	La supposition qu'une personne, si elle a un handicap, elle en a d'autres.
<b>Barrière de stéréotypes</b>	C'est la représentation sociale « positive » ou « négative », chez les personnes ayant le même type de handicap, par exemple, imaginer que toutes les personnes aveugles ont le sens de l'ouïe aiguisée.
<b>Barrière de généralisation</b>	C'est l'homogénéisation des personnes basée dans une expérience interactive avec une personne ou avec un groupe.
<b>Barrière de normalisation</b>	C'est la croyance que les sujets ayant le même handicap agissent de la même façon et désirent les mêmes choses. Ces barrières peuvent apparaître à travers l'idée que les étudiants ayant

	un handicap doivent être élevés dans des classes ou des écoles spéciales, auprès d'autres qui partagent leurs caractéristiques physiques, sensorielles et psychiques.
<b>Barrière de particularisation</b>	C'est la ségrégation des personnes en fonction d'un handicap et de l'idée que ces personnes agissent de façon spécifique ou particulière, différemment de tous les étudiants qui ne sont pas handicapés.
<b>Barrière du refus</b>	C'est le refus irrationnel d'interagir avec une personne handicapée à cause de son handicap. Cette situation arrive, par exemple, quand l'école refuse l'inscription de l'écolier handicapé tout en affirmant ne pas être capable de le recevoir.
<b>Barrière de négation</b>	C'est quand on nie l'existence ou la limite liées à un handicap. Autrement dit, c'est ignorer les difficultés lors de la réalisation d'une activité éducative ou lors de la participation à un événement quand on n'a pas l'accessibilité convenable.
<b>Barrière de l'ignorance</b>	C'est quand on ne connaît pas assez tel handicap, les habilités et les potentiels de celui qui la possède.
<b>Barrière de La peur</b>	Avoir peur de recevoir un écolier handicapé, ou même un employé handicapé, c'est la peur de « faire ou de dire une mauvaise chose » auprès de ces personnes.

<b>Barrière de baisse d'attente</b>	C'est le jugement anticipé et sans fondement selon lequel la personne handicapée est incapable de faire quelque chose.
<b>Barrière d'infériorisation</b>	C'est une attitude construite à travers la comparaison péjorative que l'on fait du résultat des actions des personnes handicapées par rapport à d'autres individus sans handicap.
<b>Barrière de la moins-value</b>	C'est croire à l'incapacité des personnes handicapées et, par conséquent, évaluer avec mépris les potentialités et les actions qu'elles développent.
<b>Barrière de l'adoration du héros</b>	C'est l'exaltation de personnes handicapées et la survalorisation ou la surestimation de tout ce qu'elles font, parce que l'on attend qu'elles ne réussissent pas beaucoup de choses.
<b>Barrière de l'exaltation du modèle</b>	C'est quand on compare la personne handicapée et celle sans handicap, et qu'on choisit le sujet handicapé comme modèle, en raison de son « exceptionnalité » et « dépassement ».
<b>Barrière attitudinale de compensation</b>	C'est croire que l'élève handicapé doit être indemnisé d'une certaine manière ; réduire l'intensité des activités pédagogiques, penser que les élèves handicapés doivent bénéficier de certains avantages.
<b>Barrière de la surprotection</b>	Empêcher que les élèves handicapés développent leur propres stratégies d'apprentissage, de peur que ces personnes échouent. On ne permet pas que ces élèves explorent les espaces physiques de l'école, car

	on a peur qu'ils se blessent. Et aussi ne pas les évaluer de peur qu'ils se sentent frustrés.
<b>Barrière de la pitié</b>	C'est l'expression ou l'attitude pieuse manifestée auprès des écoliers handicapés, en les réduisant ou même en les embarrassant. Cette barrière d'attitude peut mener l'enseignant à encourager le groupe à agir avant les écoliers handicapés, tout en réalisant leurs activités et en leur accordant une fausse participation.
<b>Barrière de l'infantilisation<sup>5</sup></b>	Il s'agit de la situation où la personne handicapée est traitée comme si elle avait un âge mental inférieur à son âge chronologique.

Source : Tableau élaboré basé sur la taxonomie et conceptualisation constantes sur les travaux de Lima et Tavares (2012), Tavares (2012), Lustosa (2002), Guedes (2007), Ribeiro (2016 ;2017), Lustosa et Ribeiro (2020).

Des analyses sur les barrières attitudinales nous montrent que, si elles ne sont pas vaincues, elles obscurcissent les relations et les interactions socio-communicatives parmi les sujets, et en plus elles peuvent empêcher l'accès et l'usage de biens socio-culturels, éducatifs, de produits, d'espaces et de services, et la

---

<sup>5</sup>Typologie élaborée et débattue par Lustosa (2002) quand elle présente les résultats de sa recherche/thèse sur « Les conceptions de handicap intellectuel et la pratique pédagogique ». Titre original: “Concepções de deficiência intelectual e prática pedagógica”. Disponível em <<https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2017/10/concepcoes-de-deficiencia-mental-e-pratica-pedagogica-pdf.pdf>>. Accès : 07/02/2021.

participation des sujets dans la société (ONU, 2006, BRÉSIL, 2008, 2009).

Nous devons considérer que les barrières attitudinales sont importantes et doivent être thématiques à partir des spécificités qui soutiennent les autres, et aussi parce qu'elles présentent des répercussions dans leurs formations, d'éléments intellectuels, affectifs, de démarches subjectives individuelles et collectives, tout en révélant, par conséquent, le processus socialement construit sur « comment l'autre est vu », et englobe ainsi des compréhensions en termes d'invalidité, d'incapable, d'inférieur, comme des représentations liées directement à la présence du handicap chez un sujet.

Par rapport à la taxinomie de ces barrières attitudinales et pour que nous puissions discuter des manières dont ces barrières se manifestent lors des pratiques pédagogiques, nous avons développé quelques arguments :

- i. Nous devons identifier, reconnaître les barrières attitudinales que, sans le savoir, nous avons créées et que nous reproduisons dans nos pratiques pédagogiques.

- ii. Croyances, préjugés et stéréotypes de *déficit* et/ou d'incapacités humaines favorisent des barrières attitudinales et ont alors des implications lors des pratiques pédagogiques.
- iii. La notion de capacitisme et les barrières attitudinales ont une grande importance dans la formation des enseignants.

À partir de telles considérations, nous croyons que les possibilités d'inclusion s'élargissent vraiment quand un enseignant fait des changements importants dans ses conceptions, quand il cherche des informations et réflexions qui ont comme cible ses écoliers, leurs besoins et ce qu'ils présentent potentiellement pour permettre l'apprentissage.

La notion de capacitisme, à son tour, se traduit comme une manière d'oppression chez les sujets, tout en prolongeant une condition historique sous l'égide de les maintenir comme « des sujets » réduits au silence. Le capacitisme est aussi pervers que le racisme et d'autres manières d'oppression ! Il est perversement soutenu par des « hypothèses sociales » qui sont inhérentes à ce capacitisme. i. Hypothèse de l'incapacité, ii. Hypothèse de l'infériorité ; iii. Hypothèse de l'enfantillage.

L' hypothèse de l'incapacité est exprimée de plusieurs façons et se concrétise à travers les barrières attitudinales d'attente réduite et de moindre valeur, par exemple. Dans les deux cas, il y a l'idée que le sujet handicapé produira et se développera émotionnellement et culturellement moins que les autres écoliers sans handicap. Ou encore, de façon plus néfaste, elle exprime le jugement anticipé et sans fondement de que la personne handicapée est « incapable/inapte » de réaliser des tâches spécifiques, de vivre en société, d'atteindre les objectifs, etc.

Cette opinion stigmatisante de la personne handicapée peut être observée dans différents épisodes de recherche que nous avons réalisés et/ou dirigés (LUSTOSA, 2002 ; 2009 ; RIBEIRO, 2016 ; SILVA, 2019 ; OLIVEIRA, 2020), dont celui que nous illustrons en raison de sa fréquence et de son contenu qui se prolongent au fil du temps, malheureusement :

Nous réalisons une activité de recherche-intervention dans une salle de classe de l'école primaire d'un établissement public et le coordinateur de l'école est entré dans la salle pour connaître la quantité d'écoliers absents. Comme la professeure de ce groupe était aussi absente (Elle aurait profité de la présence de la chercheuse) et elle n'avait pas fourni la liste avec le nom des écoliers, alors on a demandé aux enfants qui du groupe était absent : trois enfants étaient absents, mais on

a mentionné seulement deux ! Alors, la chercheuse les a rappelés que « l'écolier B » était aussi absent ; pour qu'ils le mettent sur la liste. Par contre, un enfant a dit à haute voix : « Madame, mais on ne le prend pas en compte ». Interrogée sur la raison, cet enfant a dit : « On ne le prend pas en compte, parce qu'il est spécial ». A ce moment, nous avons demandé et expliqué qu'il faisait aussi partie du groupe et que s'il était absent, on devrait noter cette observation. Mais, l'enfant a insisté : « On ne le prend pas en compte, notre professeur a dit que l'on ne doit pas le prendre en compte ». Le coordinateur a quitté la salle, sans même avoir enregistré l'absence de l'enfant, soit on ne le prenait pas en compte !

***Récit de la recherche du Master « Cognition et apprentissage des enfants handicapés : des évidences sur le fonctionnement cognitif » (SILVA, 2019, P. 68). Titre original: « Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual: evidências sobre o funcionamento cognitivo ». <sup>6</sup>***

L'extrait du carnet d'observation ci-dessus, montre que la présence du sujet handicapé dans l'école existe dans la perspective d'une existence fautive (invisibilité), ce qui a des implications sérieuses sur le travail de l'enseignant auprès de cet

---

<sup>6</sup>Travail dirigé par la professeure Dra Francisca Geny Lustosa (PPGE/UFC)



écolier (et cela s'avère !) et présente aussi des effets lors du progrès cognitif et, par conséquent, l'apprentissage.

Voyons cette logique perverse : « si leur absence ne mérite pas d'être observée par les responsables de l'école ni par les autres écoliers, leur présence n'importe pas non plus, ni leur apprentissage. Il nous semble que tous agissaient « correctement ». Certes, cet enfant avait l'air d'être « sans importance » - ni son absence, ni sa présence ! (SILVA, 2019, p 69).

Par rapport à la présence des élèves handicapés, leur reconnaissance, leur importance et leur valorisation, il faut se poser des questions sur le lieu social stigmatisé<sup>7</sup> que ces sujets occupent dans la dynamique et lors des interactions pédagogiques dans lesquelles nous les mettons comme enseignants.

Nous avons mentionné qu'une conséquence de cet événement se manifeste dans la basse qualité des médiations pédagogiques destinées à cet écolier : en ne croyant pas à la capacité de l'écolier, l'enseignant ne lui propose rien. Nous

---

<sup>7</sup> La notion de stigmatisme fait référence à un attribut très méprisant qui, en même temps qu'il stigmatise quelqu'un, peut confirmer la normalité de quelqu'un d'autre. Goffman (2013) définit le stigmatisme comme une situation où le sujet se trouve incapable, sans les moyens d'obtenir une acceptation sociale totale.

trouvons intrigant penser à que - liées à l'hypothèse d'incapacité - nous identifions encore les barrières attitudinales de l'adoration du héros et l'exaltation du modèle, qui se concrétisent à travers les discours qui survalorisent les actions, les comportements et les résultats obtenus par les étudiants handicapés. Les images du « héros » et du « modèle » sont construites parce que l'on n'attend pas que l'enfant, jeune ou adulte handicapé développe des compétences et potentialités, car on part d'un point de vue partial qui lie le handicap à une condition d'« incapable », « invalide », « improductif » et « anormal ». Ces images qui traversent l'imaginaire social, font que le professeur ait une attente réduite par rapport au processus d'apprentissage de l'écolier handicapé et, par conséquent, le mène à exalter n'importe quelle réussite.

Par rapport aux barrières attitudinales de l'infantilisation, nous présentons deux cas, avec les dates différentes de recherche, mais nous voyons aussi sa présence dans le parcours scolaire de ces sujets :

Le goûter arrive dans la salle de classe (c'est bouillie de maïs). L'enseignant le distribue à tous les écoliers. Quand c'est le tour de l'enfant handicapé [qui a 9 ans], l'enseignant va vers elle et tout en infantilisant sa voix demande et dit – « tu veux de la bouillie, petit

bébé ? Ta tata te la donne à la bouche ». L'enfant secoue la tête négativement, ensuite prend son petit bol et mange toute seule, comme le font les autres écoliers.

*Scène de la recherche de Master « Conceptions du handicap mental<sup>8</sup> et pratique pédagogique : contexte qui nie et met en évidence la diversité » (LUSTOSA, 2002, P. 18 et 19). Titre original: “Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade”*

Les camarades passent devant l'enfant handicapé du groupe et pincent ses joues, passent les mains sur la tête, font des plaisanteries comme s'ils parlaient à un bébé et pas avec un enfant du même âge. L'enfant se met en colère à cause de ces câlins exagérés et dit quelques gros mots, ou frappe ou pince. L'enseignant gronde ceux qui ont fait les plaisanteries, mais elle fait référence à lui comme si elle parlait à un bébé, comme une mère qui parle amoureusement à son enfant qui commence à parler, elle reproduit joyeusement ses mots prononcés de façon incorrecte.

*Scène de la recherche de Master « Conceptions du handicap mental<sup>10</sup> et pratique pédagogique : contexte qui nie et met en évidence la diversité » (SILVA, 2019, P. 58). Titre original: “Concepções de*

---

<sup>8</sup>Terme utilisée à l'époque où la recherche a été réalisée pour nommer ce qu'aujourd'hui est consensuellement compris comme handicap intellectuel.

*deficiência mental e prática pedagógica:  
contexto que nega e evidencia a  
diversidade”*

Par rapport à la surprotection, malgré la pensée fréquente “Ça leur fait du bien” et que ces pratiques ont pour but de « blinder » ou de protéger le sujet de situations que l’on juge, a priori, trop difficiles ou qui peuvent devenir gênantes et frustrantes pour les sujets, elles ne bénéficient en rien à son développement (même si c’était à cause de cela en effet !) La surprotection, par exemple, dans beaucoup de cas, empêche que les personnes handicapées réalisent des tâches simples du quotidien et qui leur permettent de conduire de façon autonome leurs activités scolaires.

C’est le cas de l’interaction décrite par un écolier atteint de paralysie cérébrale qui suivait le cours universitaire d’Administration, les collègues les plus attachés à lui l’accompagnaient dans toutes les situations, l’entouraient de protection et d’attention, tout en l’empêchant de réaliser de simples tâches (comme aller chercher son matériel). Cette barrière sociale empêche la conquête de l’autonomie et l’émancipation de la personne handicapée. (SSSAKI, 2010), comme nous pouvons le voir :

Au début, il y avait 4 ou 5 collègues qui se sont beaucoup attachés à moi. [...] alors, il y avait “ce type”, celui d’ici, il était très attaché à moi, où j’allais, il était. [...] Oui, les enseignants se préoccupaient : « - Prenez le livre d’Igor<sup>9</sup> ». Alors, il y avait un collègue qui disait : « - Je m’en occupe, Igor, je prends ton matériel ». ***Récit de la recherche de Master « Barrières attitudinales : obstacles et défis à l’inclusion des enseignants handicapés dans l’enseignement supérieur » (RIBEIRO, 2016, P. 76) Titre original : “Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de Estudantes com deficiência no ensino superior”***

Quand elles sont enracinées dans un discours protectionniste et de limitation d’expériences, les pratiques pédagogiques destinées à ces étudiants sont marquées par des attitudes de renforcement négatif des différences, ce qui réduit considérablement les possibilités d’échanges, d’acquisitions et d’évolution de la connaissance de ces étudiants.

Selon cette compréhension, les enseignants ne proposent souvent pas d’activité difficile aux écoliers handicapés (nous avons identifié lors de ces recherches que, dans certaines salles

---

<sup>9</sup>Nom fictif.

de classe, aucune activité n'a été proposée ! ) ; on ne demande pas à cet écolier d'aller au-delà de ce que l'on croit qu'il soit capable de répondre ; ou on ne fait pas d'effort plus important pour innover des méthodologies d'enseignement pour tous dans la salle de classe, etc.

À titre d'illustration, nous apportons un cas qui commence à devenir fréquent dans les écoles : un enfant, souffrant de troubles du spectre autistique (TSA), par exemple, ne peut pas rester « sans rien faire » dans la salle de classe, ou est « libre » dans la salle de classe. Des scènes comme celle que nous présentons ci-dessous, sont encore fréquentes dans quelques contextes sociaux et éducatifs.

[...] Alors, la professeure de l'école primaire, quand il [l'enfant atteint des troubles du spectre de l'autisme] se j'étais par terre et quand je disais que l'enseignant devrait le prendre et qu'il devrait le mettre assis, il me disait Moi non ! Je ne le ferai pas ! Je ne vais pas faire mal à ma colonne vertébrale s'il se jette. [...] – Non, je ne vais pas le prendre, pas question ! Et je lui disais : mais, madame, prenez-le ! Vous devez lui parler, vous devez le regarder dans les yeux, grondez-le ! Vous allez montrer la limite dans la salle de classe ! Parce que je fais ça chez moi et il obéit. Et elle [l'enseignant] : moi non, je n'y vais pas ! Il se jette par terre. Pour moi, il peut y rester, il peut rouler, il peut se coucher. L'enseignant

avait déjà un certain âge – Je ne veux pas me faire mal à ma colonne vertébrale à cause de lui ! Si mon assistante est disponible, elle pourra le faire, mais moi, non ! Alors, je restais comme ça [...]

Quand je passais par la salle et voyais tous les enfants étaient assis, en faisant leurs devoirs et il n’y avait que lui [l’enfant atteint des troubles du spectre de l’autisme] qui flânait autour des petites tables. Et les autres enfants assis et lui, tout en flânant et les enseignants donnaient de l’attention à ceux qui faisaient les devoirs, en le laissant de côté. Je restais à la porte : - pourquoi il ne fait pas son devoir ? Elles disaient : Il ne veut pas ! Alors, laisse-le tranquille à flâner. Il n’aime que cela ! Moi, à l’époque, je restais très en colère, et j’avais envie de vomir, vous voyez ? J’avais mal au cœur. Et, quand j’ai raconté à la coordinatrice, [...] Elle m’a dit : - C’est la stratégie dont elle fait usage avec les autres enfants, n’est-ce pas ? Parce que les autres enfants, eux, ils ont besoin de plus d’attention [...]. Elle a souligné que « les autres » avaient besoin de plus d’attention... Ce n’était pas le contraire, n’est pas ? *Récit de la recherche de Master « Inclusion scolaire des enfants autistes : ce qui se passe quand la famille et l’école discutent ? (OLIVEIRA, 2020, P. 154). Titre original: “Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docente dialogam?”*<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup>Travail dirigé par la professeure Dra Francisca Geny Lustosa (PPGE/UFC).

En tant que chercheuses et militantes nous réfléchissons ainsi : concernant la formation des enseignants, cette question semble aller au-delà d'une question d'absence de connaissances tacites ou théoriques – soit de la pédagogie générale ou de la spécialisation – des récits comme celui-ci nous semble souligner des lacunes aussi bien des valeurs humaines que des concepts pédagogiques.

La pratique pédagogique quand elle participe ainsi de mesures de protection et d'omission, est en cohérence parfaite avec des principes qui modélisent et configurent l'écopier dans la salle de classe... C'est l'expression matérielle et véritable de conceptions négatives sur les possibilités de ces écopiers, selon des compréhensions liées encore à des représentations sociales collectives péjoratives.

Ainsi, fondée sur le préjugé et sur des visions négatives et péjoratives du potentiel de ces sujets, la pratique pédagogique laisse à désirer quand, par exemple, elle oublie l'écopier au fond de la classe. Cela arrive plus en raison d'une tradition de la pratique pédagogique, de l'« attachement » à quelques compréhensions qui se sont produites (se produisent encore) historiquement sous



forme d'images catégorisées et nommées dans et par la subjectivité.

Quand cela se manifeste dans la salle de classe, les enseignants ont tendance à empêcher qui les écoliers handicapés essaient leurs propres stratégies d'apprentissage, en ayant peur qu'ils échouent, ils ne permettent pas que ces écoliers explorent les espaces physiques de l'école, de peur qu'ils se blessent, ils n'évaluent pas les écoliers handicapés par leur développement, en ayant peur qu'ils se sentent frustrés.

Nous fournissons maintenant, pour la réflexion, un extrait d'une interview avec un enseignant de première année du collège quand il se pose la question du critère qu'il utilisait pour percevoir l'apprentissage et conduire le travail scolaire des écoliers handicapés.

[...] Dans la réalité... [pause] Regardez, moi... [pause] Je n'utilise aucun critère parce que je vois... [pause] aucun progrès/évolution dans l'apprentissage. Mais, seulement du côté affectif, dans ce côté de la socialisation avec les autres enfants, n'est-ce pas !

***Récit de la recherche de Master « Conceptions de handicap mental et la pratique pédagogique : contexte qui nie et met en évidence la diversité » (LUSTOSA, 2002, P. 22-23) Titre original : “Concepções***

*de deficiência mental e prática pedagógica:  
contexto que nega e evidencia a  
diversidade”*

Ces extraits indiquent la faible attente de l'enseignant par rapport à l'apprentissage et au progrès scolaire des écoliers.

L'hypothèse de l'infériorité, à son tour, se manifeste selon la compréhension que le sujet se développera émotionnellement et culturellement toujours moins que les autres sans handicap. Dans ce processus, les barrières attitudinales de pitié, entraînent également les sentiments de commisération, de pitié, de charité et de tolérance et se nourrissent de la compréhension que ces écoliers ont besoin d'être « compensés » à travers des « privilèges » qui puissent atténuer la souffrance présumée de la condition de « démunis ».

Il est difficile aux enseignants de reconnaître la « notion de différence des sujets comme des marques de la diversité » et que les différences commencent à être des inégalités seulement quand et si l'on compare à un modèle attendu ou « idéal », tel comme nous pouvons l'observer à travers les paroles suivantes :

C'est cette histoire, les autres continuent à marcher et eux, [les écoliers avec handicap intellectuel] continuent à marcher, mais doucement. C'est l'histoire du lièvre et de la

tortue, n'est-ce pas ? Je pense, que les écoliers normaux vont tout droit et ceux qui ont un handicap intellectuel vont plus lentement !

*Récit de la recherche de Master « Conceptions de handicap mental et la pratique pédagogique : contexte qui nie et met en évidence la diversité » (LUSTOSA, 2002, P. 11) Titre original : “Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade”*

Nous avons vu, dans cet extrait de récit, que l'enseignant compare en hiérarchisant et en diminuant les résultats et le progrès scolaires des enfants handicapés par rapport aux autres écoliers considérés « normaux » ; elle juge que le développement scolaire de l'écolier handicapé est inférieur, uniquement, en raison du handicap. Supposément « s'il est handicapé, il sera plus lent » : la tortue de la salle !

Cet extrait d'interview nous rappelle la fable « L'école des bêtes » où, dans une critique-réflexion pédagogique, nous voyons que les différences à l'école ne deviendront des problèmes que si l'enseignement et les objectifs éducatifs sont axés sur un seul type de sujet et sans considérer les différences, les caractéristiques personnelles et les potentialités.

Les manières de travailler avec le sujet se traduisent dans le quotidien : des nuances qui empêchent l'exercice de la citoyenneté, interfèrent sur la qualité des interactions, sur l'autonomie, ne favorise pas la participation, sépare et met à l'écart le sujet « modélisé » dans l'image que l'on a de lui comme « incapable » basée sur la vision que l'on a de « l'autre ».

Comment surmonter de telles « croyances limitatives » ? Le Modèle Social du Handicap et ses constructions théorico-conceptuelles se présentent comme une possibilité effective pour répondre à cette demande. Ainsi, nous devons souligner la production de compréhension, de conceptions et de pratiques lors d'accueils liées à ce référentiel : le handicap est impliqué dans la façon dont notre société est structurée – pour le « modèle social » le problème réside dans les barrières sociales, alors que pour le « modèle médical », la cause réside dans le sujet. Soit, le modèle social nous pousse à déplacer le handicap du domaine individuel et le considérer lié au contexte dans lequel le sujet est inséré, et nous devons considérer les offres, les stimulations, les opportunités, et les soutiens qui lui sont donnés.

En raison de cela, ce sont les écoles et leurs contextes éducatifs qui doivent s'adapter et chercher à être capables de répondre aux besoins des tous ses écoliers, en particulier, ceux

qui en ont plus besoin. Ainscow (2009) pense que l'objectif de l'éducation inclusive est d'éliminer l'exclusion sociale.

Le Modèle Social de handicap et les réflexions sur les barrières attitudinales semblent constituer un contenu éthico-pédagogique essentiel à la formation des enseignants.

Ce que les enseignants semblent ne pas comprendre encore, c'est que ce ne sont pas les questions liées aux questions du handicap ou à des facteurs biologiques qui mènent à l'inadaptation des sujets et/ou à des troubles d'apprentissage scolaire ; l'échec scolaire est, fréquemment, lié aux processus sociaux qui stigmatisent et entraînent l'inadaptation des sujets et/ou la privation des interactions avec l'objet de la connaissance, avec des expériences culturelles plus riches, avec des sujets plus expérimentés et avec des niveaux plus avancés dans le développement. Tous ces facteurs et circonstances nuisent ou compromettent le développement des fonctions psychologiques cognitives de l'apprenant. Il est certain que les personnes avec handicap intellectuel, par exemple, prennent plus de temps pour le traitement des informations qui présentent de hauts niveaux d'abstraction, des généralisations, ou parce qu'ils mettent plus de temps pour traiter les informations ou à cause d'une certaine

« viscosité génétique » qui exige plus de temps pour progresser dans les stades du développement de l'intelligence.

Cependant, c'est un fait que plus les élèves sont privés d'échanges linguistiques, affectifs, culturels ou intellectuels (qui, au contraire devraient être encore plus favorisés socialement et scolairement comme manières de compensation et de supplémentation), plus ils sont lésés. Alors, il nous semble que les causes des difficultés ne se trouvent ni chez le sujet, ni dans le handicap, mais dans les justifications pédagogiques basées sur la pratique de l'enseignement qui lui est fréquemment destinée. Ainsi, nous confirmons l'argument de Vygotski (2018) quand il dit :

Nous observons que, du processus d'interaction de l'enfant avec le milieu naît la situation qui le pousse à progresser par le chemin de la compensation. La plus importante évidence factuelle de ce fait est le suivant : le destin des processus compensatoires et des processus de développement comme un tout ne dépend pas seulement du caractère et de la sévérité [du handicap], mais aussi de sa réalité sociale, c'est à dire, des difficultés produites par [le handicap] du point de vue de la position sociale de l'enfant. Chez les enfants handicapés la compensation arrive sur des

directions totalement différentes et cela dépend de la situation créée, du milieu où l'enfant est élevé, des difficultés qui lui apparaissent à partir de ce handicap [...]. (VIGOTSKI, 2018, p. 15. Nous soulignons le texte)<sup>11</sup>.

L'école et nous, professeurs, sommes responsables de la réussite de tous les écoliers, indépendamment de leurs conditions sociales et/ou des habilités et compétences cognitives. C'est le rôle de toutes les écoles de promouvoir l'inclusion de tous les sujets, en construisant des instruments capables d'élever les niveaux académiques des écoliers, en épuisant toutes les possibilités d'apprentissage et de succès scolaire. Des fragilités

---

<sup>11</sup>Article inédit au Brésil, traduit directement du russe par Priscila Nascimento Marques - [priscilanm@gmail.com](mailto:priscilanm@gmail.com), Denise Regina Sales - [denise.sales@ufrgs.br](mailto:denise.sales@ufrgs.br) et Marta Kohl de Oliveira - [mkdolive@usp.br](mailto:mkdolive@usp.br) (VIGOTSKI, 1983). Ces idées ont été originellement présentées par Vigotski dans un congrès des enseignants d'écoles auxiliaires le 23 mai 1931 et est ensuite devenu un texte écrit à partir de notes tachygraphiques. Le texte souligne l'importance donnée par l'auteur aux risques que des recherches et des programmes éducatifs axés sur l'enfant handicapé se concentrent sur les processus biologiques et les troubles primordiaux au détriment des fonctions psychologiques supérieures. Son argument principal est que les processus compensatoires et les chemins indirects peuvent promouvoir le développement. Tels processus et chemins se lient à l'insertion de l'enfant dans différentes ambiances culturelles et sont applicables à l'action pédagogique. Il faut souligner aussi le fait de que pour Vigotski, les objectifs et tâches de l'éducation spéciale doivent correspondre à ceux de l'école ordinaire, c'est à dire, préparer l'enfant pour faire face aux différentes situations de la vie en société. (Notes des traducteurs, 2018, p. 1)

dans les processus de fonctionnement des informations ne justifie pas que les écoliers, y compris ceux qui sont touchés par un handicap intellectuel, restent à l'écart sans médiation, ni action pédagogique, sans les mêmes activités que les autres écoliers de la classe, etc.

Ce qui est encore plus commun que ce que nous voudrions voir, c'est apercevoir que le handicap est vu avant le sujet en lui-même de telle manière qu'il devient un stéréotype si fixe que les personnes commencent à interagir avec l'étiquette avant même d'interagir avec le sujet. Tout au long de l'histoire, les personnes handicapées ont été soumises et condamnées à une condition d'invisibilité et de musellement. « L'handicapé » comme on a été conditionné à le nommer, a été réduit à un groupe segmenté qui ne répond pas aux modèles socialement légitimés.

Le récit d'un père d'un enfant autiste de 9 ans qui participe du projet d'extension du groupe Pro-inclusion (Projeto de Extensão do Grupo Pró-inclusão – FACED/UFC) et participe aussi d'une recherche de Master liée à le PPGE (UFC), sous notre direction, présentée en décembre 2020, dépose une plainte qui expose des mécanismes d'analyse et de différenciation avec lesquels on peut « marquer » les sujets handicapés - des stratégies subtiles qui humilient, de telle manière qui les différencie comme



« les anormaux » et n'apportent aucune signification pédagogique, et a comme but « d'identifier et de séparer les déviants » (FOUCAULT, 1997, p. 37). Voyons la scène vécue par ce père :

Moi, je suis très fâché. Vous exposez mon enfant. Comment vous pouvez mettre le nom du garçon sur la porte de la salle de classe, écrit handicapé mental ? Je vais porter plainte auprès de la coordination, de la direction, et aussi du ministère de l'Éducation. Ce n'est pas correct. [...] L'école s'excuse. Dit qu'il y a eu un malentendu, une faute, et que cela ne se répétera pas [...] *Récit de la recherche de Master « Inclusion à l'école des enfants autistes : ce qui arrive quand la famille et les professeurs discutent » (OLIVEIRA, 2020, p. 154). Titre original: "Relato da pesquisa de mestrado Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docente dialogam?"*

Les « anormaux », « déviants » et « stigmatisés » arrivent faire partie d'un groupe marginalisé, dont les identités sociales sont déterminées en fonction du discrédit et des attributs indésirables, provenant de ce qui est vu comme différent. (GOFFMAN, 2013 ; VELHO, 1985). Ce processus peut être observé dans les récits suivants :

**Enseignant 1** : c'est un enfant différent des autres, n'est-ce pas ? C'est à dire, c'est un cas spécial, elle a besoin de beaucoup d'attention. C'est une fille, et je disais même que j'allais avoir des difficultés de travailler avec elle.

**Enseignant 2** : moi, j'ai même autre [« normal »] dans la salle, qui n'est pas du même type [enfant avec handicap mental] il est un peu moins difficile, n'est-ce pas ! Elle [enfant avec handicap mental] est plus déficiente, plus difficile ;

**Enseignant 3** : on sait qu'un enfant handicapé est plus lent que les autres.

*Scènes de la recherche de Master « Conceptions de handicap mental et pratique pédagogique : contexte qui nie et met en évidence la diversité » LUSTOSA, 2002, p. 12-13) Titre original : “Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade”*

Dans ces déclarations, il est possible d'observer la présence de la barrière attitudinale de la dénomination, les enseignants ignorant les plusieurs dimensions de l'être humain et se mettant à utiliser seulement le handicap comme référentiel.

Selon Lima et Tavares (2008, p. 1) « les personnes handicapées ont, depuis toujours, vécu avec la confusion entre ce qu'elles sont vraiment, des êtres humains, et ce que l'on pense qu'elles sont : des « handicapés ». Ces barrières attitudinales

confirment l'idée que la personne handicapée est un être à l'écart de la majorité de l'humanité, qui incite même des titres de livres qui ont tendance à confirmer l'idée d'un « monde particulier » ou d'un « univers particulier », comme l'exprime l'extrait suivant :

De façon générale, elles [les enseignantes] élaborent une notion du sujet et du développement humain différenciés, fondés sur des conceptions mystiques des êtres déconnectés du monde des « normaux », dans une réalité dans laquelle l'acquisition de la lecture et de l'écriture ne fait pas partie : « *Son monde [monde de l'enfant handicapé] est totalement différent, n'est-ce pas ? C'est le monde du jeu, sans croire à la lecture, ni à l'écriture* ».

***Scène de la recherche de Master « Conceptions du handicap mental<sup>0</sup> et pratique pédagogique : contexte qui nie et met en évidence la diversité » (LUSTOSA, 2002, P. 12). Titre original: “Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade”***

Ces barrières attitudinales peuvent se manifester, encore, à partir de la compréhension que tous les écoliers handicapés ont besoin des mêmes soutiens et supports pédagogiques, sans considérer leurs particularités motrices, cognitives et sensorielles (barrières attitudinales de la normalisation). Et, de plus, cela peut

inciter à penser que ces sujets doivent être élevés dans des salles de classe ou des écoles spéciales, avec d'autres qui partagent les mêmes caractéristiques physiques, sensorielles et/ou psychiques, selon la médiation du travail psychothérapeutique ou socioéducatif avec des professionnels qualifiés.

Dans le domaine éducatif est encore très commun l'influence de la vision médico-thérapeutique qui a la tendance à pathologiser, qualifier, généraliser et/ou particulariser les handicaps. Selon Lima et Tavares (2008, p. 2) il y a « [...] une vision sociale construite historiquement autour du handicap comme s'il était une maladie, une dépendance, des sujets sans valeur, une souffrance »

Quand la pratique pédagogique est guidée par le modèle médical et par la compréhension que les handicaps sont les principales causes des « difficultés » d'apprentissage de l'élève, il n'y a pas d'investissement pédagogique dans les actions éducatives qui lui sont destinées : s'il y a quelque chose à laquelle on ne croit pas, on investit difficilement et on réalise la représentation. C'est une prophétie autoréalisatrice !

Il est urgent de développer des représentations plus positives et basées dans des modèles plus cohérents sur les personnes handicapées. Il faut les voir comme des sujets qui ont

des droits et des potentialités. Pour cela, nous devons prêter attention aux modes de production des discours sociaux. Répandre les conceptions plus lucides sur les personnes handicapées est une tâche sociale importante pour les éducateurs !

Une école et une classe où l'on fait attention à l'inclusion doivent, forcément, reconnaître et minimiser les barrières qui rendent difficile et empêchent la scolarisation de l'écolier handicapé. Dans cet horizon, Booth et Ainscow (2011) proposent que la notion de « barrières à la participation et à l'apprentissage » puisse remplacer et s'opposer au concept de « besoins éducatifs spéciaux » qui situe les difficultés d'apprentissage et le handicap chez l'enfant. Selon eux, les barrières peuvent être vues à l'école (espace physique, organisation scolaire, approches de l'enseignement et de l'apprentissage) et aussi en dehors (dans l'environnement, lors de l'interaction avec les familles, avec la communauté, dans les politiques nationales et internationales).

Il est opportun de mentionner que, actuellement, le handicap est compris à partir du modèle social, ce qui signifie que c'est le contexte qui influencée entraîne des préjudices et des désavantages sociaux à la personne. Ce sont des barrières et obstacles qui limitent l'action des sujets !

## **2. Une préparation tant désirée à l'école**

Le mouvement politique, historique et social pour l'inclusion des enfants, des jeunes et des adultes handicapés dans l'école ordinaire réclame des systèmes d'enseignement et impose aux institutions scolaires, une auto-évaluation et une restructuration du modèle éducatif courant. Il ne s'agit pas seulement d'adopter des mesures ponctuelles et palliatives pour répondre aux demandes spécifiques d'apprentissage ou de n'importe quel autre type.

Booth et Ainscow (2011) montrent que la consolidation du modèle de l'école inclusive dépend de trois dimensions corrélées : « créer des cultures inclusives », « produire des politiques inclusives » et « développer des pratiques inclusives ».

La création d'une culture inclusive, dans le contexte scolaire, a besoin d'un développement de valeurs qui invitent les personnes à penser, vivre et organiser l'espace de l'école comme une communauté qui accueille, basée sur la convivialité du respect et la valorisation des différences. Quand on apprend à vivre avec les différences, il nous est possible d'évoluer dans la

différence et telle évolution entraîne la concrétisation de la tolérance.

La création de politiques éducatives inclusives a pour but d'élargir les modalités de soutien et de renforcement de la capacité des écoles pour qu'elles puissent répondre, de façon adéquate, à la diversité des écoliers. C'est la dimension de la politique qui doit prévoir les soutiens qui puissent s'intégrer à l'enseignement, pour promouvoir, gérer et combler les carences qui apparaissent comme des barrières et des difficultés exogènes à la salle de classe, qui se reflètent dans les pratiques éducatives, et construisent des barrières aux apprentissages ou à la participation réelle de tous.

L'orchestration des pratiques éducatives inclusives, à son tour, suppose la nécessité d'assurer que les activités de la salle de classe et les activités extrascolaires engagent tous les écoliers, en tenant compte de leurs niveaux et conditions d'apprentissages, de leurs besoins et expériences socioculturelles préalables et de leurs centres d'intérêt. La dimension des pratiques éducatives doit considérer et prévoir les défis sociocognitifs et les soutiens pour surmonter des barrières lors des apprentissages des écoliers, autant que les difficultés de participation effective de tous du groupe de la classe dans les pratiques pédagogiques.

Les idées soutenues par Booth et Ainscow (2011) indiquent que la construction des systèmes éducatifs inclusifs implique l'articulation ample de valeurs et de pratiques capables de supprimer les barrières à l'apprentissage et à la participation de tous les enfants, jeunes et adultes dans les écoles. « L'inclusion est, alors, un processus constant axé sur la participation des sujets, la création de systèmes et de contextes participatifs et la diffusion de valeurs inclusives » (p. 20).

C'est à l'école qu'il revient, actuellement, le défi d'instaurer différentes initiatives de nature politico-pédagogique pour recevoir et traiter ces écoliers ; ce qui, en même temps, va demander la confrontation à cette réalité, et à son tour, impliquer le changement nécessaire des écoles, lors de la propagation de discours, bien que, non sans oppositions ni résistances, non sans négation ni négligences ni omissions, dételles circonstances, vécues, encore, au XXI<sup>ème</sup> siècle, à l'époque des « droits humains », puissent donner lieu à la construction de niveaux de qualité plus en accord avec les besoins sociaux des écoliers, de la société brésilienne et, principalement, en cohérence avec les conquêtes des luttes sociales.

Nous savons déjà que l'inclusion est liée à la nécessité d'une transformation de la culture scolaire traditionnellement peu



accueillante à tous les écoliers, surtout, à ceux qui présentent des difficultés ou des différences par rapport aux règles instituées et à la séculaire idée de l' « idéal », dans leurs rythmes, profils cognitifs et comportementaux etc. Voyons les propos d'un enseignant :

Parfois, ils ne réagissent pas de la manière que nous souhaitons [...] il y a encore le normal qui « prend » [apprend] plus rapidement, celui qui n'a pas de handicap saisit plus rapidement, alors la différence est là, dans la vitesse de la capture [...] »

*Scène de la recherche de Master*  
*« Conceptions du handicap mental et pratique pédagogique : contexte qui nie et met en évidence la diversité »* (LUSTOSA, 2002, P. 12). Titre original: *“Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade”*

Nous mettons en évidence aussi la responsabilité de la gestion de l'école lors du développement d'actions qui rendent possibles et soutiennent l'enseignant dans cette tâche. La gestion de l'école et sa manière d'agir interfèrent aussi dans la mobilisation et dans l'adhésion de tous les professionnels pour améliorer l'acte éducatif. Quand la gestion présente des problèmes lors de la conduite et lors de l'articulation d'un travail

collectif dans l'école, même les enseignants qui ont des pratiques de qualité, ont tendance à se mettre à l'écart, en confinant l'action pédagogique à l'espace restreint de la classe, en limitant l'accès aux ressources de l'école et de la communauté qui pourraient devenir un soutien pour l'apprentissage des écoliers. L'école, dans son ensemble, doit s'impliquer dans le changement pour devenir vraiment une école inclusive.

Dans la compréhension de l'inclusion comme une mission de l'école comme un tout, ce qui est précisé dans le Projet Pédagogique de l'institution, Figueiredo (2010), affirme que :

La collaboration entre plusieurs agents de l'école tels que la direction et l'équipe technique, les enseignants de la classe ordinaire et les professeurs du AEE est indispensable pour le développement d'une pratique harmonisée avec les besoins de l'écolier. Ces professionnels doivent apprendre à travailler ensemble et orchestrer leurs efforts pour favoriser le développement d'une éducation de qualité. (p.53).

La pratique pédagogique n'est pas quelque chose d'isolé, à l'écart de l'ambiance où elle se produit, donc la dimension politico - organisationnelle (macro et micro) et la structure physique ont des implications directes sur l'acte pédagogique.

### **3. Le défi d'instaurer des pratiques pédagogiques inclusives**

Les pratiques éducatives inclusives basées sur le modèle social du handicap donnent plus d'importance à la diversification des méthodologies et aussi, à la fourniture de ressources, soutiens, supports et appuis sur la technologie d'Assistance/Communication Augmentative et Alternative, afin de soutenir l'accès aux activités et aux tâches pédagogiques et qui puissent interagir, élargir la participation, la communication et les échanges linguistiques et, ainsi, l'apprentissage scolaire.

Alors, les pratiques pédagogiques devront répondre de façon positive aux différences (sensorielles, cognitives, affectives et culturelles) des écoliers dans le contexte de la classe ordinaire, pour leur assurer le droit à l'apprentissage et à la formation civique. Il est opportun de signaler que considérer la différence des sujets dans la pratique pédagogique n'a rien à voir avec ce que les écoles qualifient « enseignement adapté » ou « adaptation/adéquation/assouplissement du programme d'études » ou « enseignement spécialisé » et a comme centre le handicap que les sujets présentent. Ainsi, nous partageons cette analyse selon laquelle :

i. adapter n'est pas inclure et ne produit pas d'inclusion ; la notion présente dans la justification de l'adaptation de l'enseignement et du programme d'études sont des manières de discrimination basée sur le handicap, orientée vers une distinction négative de ce sujet. La distinction négative instrumentalise l'exclusion des sujets ;

ii. inclure demande l'application d'une « planification pédagogique qui garantit à tous un développement sans comparaisons, sans approbation ou réprobation d'autrui ». (LANUTI, MANTOAN, 2018).

Dans cet horizon, l'enseignant doit donner de l'importance à des changements qui qualifient un cours comme espace possible pour que tous les sujets apprennent. Quand nous faisons un plan de cours nous devons penser : « Est-ce que tous les écoliers du groupe, avec leurs caractéristiques particulières et spécifiques, réussiront à bénéficier de ce cours de la manière dont nous l'avons voulu ? » Si la réponse est NON, cette pratique devra être repensée ou reformulée.

Une suggestion initiale peut nous mener à poser la question : si je change la pratique, je pourrai éviter le besoin de soutiens et/ou d'adéquations pour les écoliers de ma classe ? Avec quelle méthodologie ou activité tous mes écoliers pourront

participer ? De quoi ces étudiants auront besoin pour réussir s'engager, débattre, réaliser les activités proposées et, donc, apprendre ?

Un autre aspect que nous devons souligner, c'est que la perspective d'inclusion demande la transformation de l'école et des pratiques pédagogiques traditionnelles car le modèle constitué a toujours été excluant. Donc, pour être inclusif, des changements dans cette manière séculairement discriminatoire doivent se produire pour que l'enseignement puisse être possible.

Un autre argument que nous considérons important à souligner : si vous, enseignant, avez un élève handicapé ou avec des troubles plus importants dans vos classes et si vous n'avez rien changé dans votre pratique pédagogique, il est probable que vos élèves ne vivent pas une expérience d'inclusion scolaire. Il faut faire attention pour que nous ne reproduisions pas une fausse inclusion ou une inclusion camouflée.

Une question : « être inclus » parce qu'il est dans la salle, avec les autres écoliers, mais, dans la réalité on n'a pas de direction sur comment on devrait vraiment travailler cette difficulté. Alors, fréquemment, je me sens impuissant. (p. 91)

Elle était comme un bibelot dans ma salle. De temps en temps, je lui fais une activité supplémentaire. Mais, elle est là, simplement elle est dans la salle. Je ne sais pas comment m'occuper d'elle ! (p. 91)

Le travail avec une élève handicapée doit être dans sa propre réalité, tout en vivant des choses qu'elle considère comme réelles, vous savez ? Sans essayer de trop forcer, sans mettre la charrue devant les bœufs, dans son monde, dans sa réalité. (p. 12)

*Scène de la recherche de Master « Conceptions du handicap mental et pratique pédagogique : contexte qui nie et met en évidence la diversité » (LUSTOSA, 2002). Titre original: “Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade”*

Devant les arguments présentés, fréquemment, nous demandons si les enseignants n'arrivent pas, lors de l'intertextualité de leurs discours, à penser que l'école ordinaire, et plus précisément, l'école où elles travaillent, n'est pas l'endroit « idéal/approprié » pour les élèves handicapés ! Il faut examiner nos compréhensions : nous sommes, en effet, pour une école et un monde d'inclusion et juste pour tous ?

Ici, il faut faire une observation : plus le degré d'acceptation et de disponibilité est élevé pour travailler avec les

élèves handicapés, moins récurrent est le refus de l'inclusion. La reconnaissance de l'engagement politique et l'indignation devant les injustices sociales améliorent la performance des écoliers handicapés que nous trouvons dans les salles de classe observées. En tant qu'éducateurs, notre tâche est essentielle !

Nos recherches sur les pratiques pédagogiques inclusives nous montrent que :

i. Des investissements dans les médiations pédagogiques et dans les sollicitations des élèves handicapés interfèrent dans la qualité de leurs acquisitions d'informations, de connaissances et d'apprentissages : c'est la place d'un concept-clé lors de l'action pédagogique et d'organisation de la pratique pédagogique qui favorise l'inclusion des élèves handicapés ou ayant d'autres difficultés dans les apprentissages.

ii. Des médiations pédagogiques, où l'on fait usage de stratégies d'*ordre simple et de niveaux d'aide* pour débiter et explorer les activités, comme quelques-unes brièvement citées dans ce texte, sont importantes comme éléments didactiques et procéduraux qui doivent être investis par un enseignant dans sa pratique pédagogique (LUSTOSA ; CASTRO, 2018). Telles médiations peuvent soutenir le développement d'importantes fonctions cognitives des élèves en contact avec des objets de connaissance,

notamment, importantes quand nous traitons avec un élève qui a des fragilités de concentration ou de compréhension-interprétation de textes et/ou d'évocation d'idées (processus mentaux ou élaboration d'ordres plus complexes et de raffinement conceptuel et/ou des abstractions qui se répercutent dans les activités scolaires) ;

iii. Les situations ludiques, qui concernent la musique, la danse, la performance, la dramatisation, la littérature, la poésie et d'autres langages artistiques « [...] ont le potentiel de promouvoir des chances plus grandes de concentration, d'appuis à la mémoire, de mobilisation et d'engagement pour essayer de surmonter les défis à l'apprentissage de contenus conceptuels, et aussi le travail avec des matériaux concrets et des séquences didactiques ». (LUSTOSA, 2012, p. 42)

iv. Plus fragiles sont les fonctions cognitives d'un élève, plus les interventions directes, réalisées par le professeur, coopèrent pour qu'il puisse « débiter » et « se maintenir » dans une tâche ou activité pédagogique – par exemple : le maître reste auprès de l'écolier, montre la démarche, le « pas à pas » et ce qui doit être fait dans la tâche, et accompagne, démontre, redirige et corrige les « erreurs » de son écriture et de ses réponses. Telles procédures peuvent inhiber des réactions comme par exemple :



aliénation/déconcentration, morosité (bailler, baisser la tête, ne pas répondre, ne pas donner de *feedback*). Les stimulations, encouragements et la médiation intentionnellement prévus et investis par les enseignants sont fondamentales pour le succès de quelques élèves.

v. La médiation directe de l'enseignant a un impact sur l'élargissement de la participation orale des élèves au moment des cours et dans le niveau de participation dans les tâches scolaires ; également, cela se répercute positivement, dans l'augmentation de l'amour-propre de ces élèves, par conséquent, parce que cela permet de parcourir des chemins de succès dans la réalisation des activités scolaires.

vi. La relation claire entre attentes positives *versus* médiation pédagogique, tout comme « l'évaluation de la médiation pédagogique *versus* la hausse du niveau de performance et d'apprentissage » des sujets, notamment, ceux avec handicap mental. Ces sujets, en général, discrédités par l'école et absents de la centralité de la pratique pédagogique, quand ils sont mis dans une condition de participation et d'expérience pédagogique, au moins, semblables à celles destinées à tous, présentent des niveaux pareils à des sujets sans handicap.

vii. Les progrès obtenus lors de la création et la mise en place du service des AEE (Atendimento Escolar Especializado – Service Scolaire Spécialisé) dans les écoles au-delà du soutien complémentaire et/ou supplémentaire de caractère pédagogique spécialisé qui réalisent, ou encore, le service d'éducation spéciale dans l'école ordinaire, représentent pour la société les conquêtes politiques qui favorisent l'Éducation Inclusive et ont pour but d'« identifier et de surmonter les barrières qui s'interposent dans les apprentissages du public cible de l'Éducation Spéciale dans l'école, pour le bénéfice de l'inclusion ».

Vygotski (1989), quand il se réfère, dans ses travaux, au développement et à l'éducation de l'enfant handicapé, il affirme que le développement des formes supérieures de conduite se réalise devant la présence du besoin ; si l'enfant n'a pas besoin de penser, il ne pensera jamais.

Bref, il reste à l'école une réflexion : les élèves qui ne sont exposés à aucun type d'intervention, de sollicitation, d'encouragement ou de régulation extérieure par leurs enseignants, sont à la merci des apprentissages caractéristiques d'un parcours de développement spontané, car même s'ils fréquentent régulièrement l'école, on ne fait pas grand-chose pour favoriser leur développement et leur apprentissage dans la salle

de classe, gaspillant fréquemment des opportunités de favoriser et de promouvoir le développement et l'apprentissage de ces élèves.

## **Considérations finales**

Notre expérience d'éducation et de recherche révèle que la transformation de l'école pour répondre au paradigme de la diversité, implique la mobilisation d'efforts de changement, au moins sur trois dimensions : au plan matériel et structurel des écoles, aux attitudes et façons de comprendre et travailler les différences et aux pratiques pédagogiques destinées aux élèves.

Nous savons que seulement les modèles d'excellence structurelle et organisationnelle ne sont pas des garanties pour l'accomplissement des processus de réussite, car une bonne structure est inutile quand les enseignants développent l'acte politique d'enseignement basé sur les croyances, les préjugés et les stéréotypes de déficits et ou d'incapacités humaines.

Les possibilités d'inclusion se développent en fait quand un enseignant change ses conceptions, quand il cherche des informations et des réflexions qui ont comme cible tous ses élèves, qui répondent à leurs besoins et utilisent

pédagogiquement ce qu'ils présentent comme potentiels pour l'apprentissage.

Dès lors, les dimensions humaines ont plus d'implications pour les pratiques éducatives que la structure physique ou les espaces architecturaux d'accessibilité ! En effet, les questions d'une culture institutionnelle s'imposent pour que les enseignants et les pratiques pédagogiques en salle de classe deviennent réelles. Les actions institutionnelles entraînent des pratiques pédagogiques chez les enseignants en fonction de la notion de production d'une culture d'inclusion que la gestion peut favoriser, faire apparaître ou faire devenir plus forte.

Aussi, les discussions et les réflexions sur la notion de capacitisme et sur les barrières attitudinales ont de l'importance lors de la formation des enseignants, car nous devons identifier, connaître et reconnaître les barrières que, inconsciemment, nous créons et reproduisons dans nos pratiques pédagogiques.

Une critique que nous faisons aux activités de formation destinées aux enseignants, aux gestionnaires et techniciens des équipes, c'est que ces groupes sont encore très concentrés sur les discussions liées au type de handicap et à la différence, comme quelque chose de propre à ces sujets, tout en réifiant des « modèles idéaux » de sujet, de moyens et de niveaux

d'apprentissage, sans ruptures avec des compréhensions des déficits et des incapacités, en réalimentant, même sans s'en rendre compte, les préjugés liés aux élèves handicapés ; ou liés aux absences, aux manques et aux précarités des conditions de l'institution scolaire et de la profession d'enseignant ; ou encore, construits sur le désir des enseignants d'avoir une formation spécifique liée aux questions de l'Éducation Spéciale, tel qu'elle a déjà été autrefois, légitimée par la tradition historique de conceptions sur le médical et la réhabilitation.

Un autre aspect important à souligner, c'est que, apparemment, les lacunes de compréhension et de savoir qui s'établissent comme base à la pratique inclusive appartiennent, aussi, à la pédagogie en général et n'appartiennent pas aux savoirs spécialisés aux élèves handicapés.

Toutefois, la classe doit être un « lieu qui rende les sujets capables », la classe doit être libre de préjugés et de discriminations, favorables aux interactions humaines, toujours basée sur le dialogue et sur le respect des différentes façons d'expression et de perception des sujets et de leurs façons d'être, de parler, de comprendre et d'apprendre. Comme Freire (1996, p. 66) l'affirme « Le respect de l'autonomie et de la dignité de

chacun est une nécessité éthique, ce n'est pas une faveur que nous pouvons ou ne pouvons pas offrir les uns aux autres ».

### Références bibliographiques

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 3. ed. La PEADE: Rio de Janeiro, 2011.

GUEDES, Livia Couto. **Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior**: questão de educação e empregabilidade. Recife: UFPE, 2007. 270f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4563>

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva**, Chile, v. 2, n. 1, p. 119 -128, fev. 2018. Disponível em:

<https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/119-129>  
Acesso em 10 de jul de 2018.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa.** Fortaleza: UFC, 2009, 295 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade.** 2002. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1523-1537, ago. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13825>

LUSTOSA, F. G.; CASTRO, M. J. C. **Relatórios de pesquisa Estratégias de mediação pedagógica junto a crianças com deficiência intelectual: pesquisa-intervenção com atividades de leitura e escrita do no contexto do AEE/SEM/FACED.** Fortaleza: PREX, 2018-2019.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola.** In SOUZA, Olga Solange Herval (org.). Itinerários da Inclusão

Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência**. 2012. Disponível em <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html> Acesso em 10 jul. de 2014.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Tradução Oficial/Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília: 2007.

OLIVEIRA, Karoline Mendonça. **Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docente dialogam?** Fortaleza, UFC, 2020. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. Recife: UFPE, 2016. 114 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. **Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior**. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA,



v. 13, n. 24, p. 13-31, jan./abr. 2017. Disponível em:<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/927/790/>. Acesso em: 15 de abril de 2019

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Maria Simone da. **Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual**: evidências sobre o funcionamento cognitivo. Fortaleza: UFC, 2019. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife: UFPE, 2012. 595f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2012.

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante. In: \_\_\_\_\_. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas: Fundamentos da Defectologia**. Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2018, vol.44, e44003001. Epub June 18, 2018. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844003001>.



## PRÉSENTATION DES AUTEURS

**Antônia Regina Pinho da COSTA**, Sociologue diplômé de l'Université Fédérale du Ceará - UFC/CE. Doctorat en Tourisme, Loisirs et Culture de la Faculté des Arts de l'Université de Coimbra – Portugal. Il est titulaire d'un MBA en gestion sociale de la Fundação Getúlio Vargas - FGV/RJ. Spécialisation en leadership exécutif dans le développement de la petite enfance de l'Université Harvard, États-Unis. Responsable de la Coordination Générale du Colloque International SESC-UFC/CE. Depuis plus de 30 ans au SESC/CE, elle a été directrice régionale, depuis 2006, actuellement directrice régionale de SESC-RJ, en plus d'avoir des contributions pertinentes dans sa trajectoire, de stagiaire à directrice régionale, dans les domaines de la planification et de la gestion. Elle a été gestionnaire de la planification et directrice de la programmation sociale. Il est membre de l'Académie des lettres des municipalités de l'État du Ceará – ALMECE, depuis 2010, où elle occupe la chaire n° 06, et membre de l'Academia Juvenal Galeno – AJUG, depuis 2015. Elle participe également à diverses représentations municipales, des conseils d'État et nationaux dans les domaines liés au social, à la culture et à l'éducation.

**Carlos Roberto Jamil CURY**, Professeur émérite de la Faculté d'Éducation de l'Université Fédérale de Minas Gerais. Professeur à l'Université Pontificale Catholique-PUC de Sao Paulo. Docteur de l'Université Pontificale PUC de Sao Paulo en « Education, Histoire et Société ». Post doctorat à l'Université Paris Descartes et à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (Paris). Ex-membre du Conseil National d'Éducation du Brésil (Commission de l'éducation de base). Spécialités : approche juridique de l'éducation ; droit à l'éducation ; éducation inclusive ; formation

des professeurs. Parmi les nombreuses publications : Education inclusive, approche notionnelle (colloque UNESCO, Paris).

**Celecina de Maria Veras SALES**, diplômée en travail social de l'Université fédérale du Maranhão, Master en sociologie de l'Université fédérale du Ceará, Docteure en éducation de l'Université fédérale du Ceará, Pos doctorat de l'Institut des sciences sociales de l'Université de Lisbonne. Professeure à l'Université fédérale du Ceará, du Cours d'études supérieures en gestion des politiques publiques, du Programme d'études supérieures en évaluation des politiques publiques et du Programme d'études supérieures en éducation. Responsable du groupe de recherche Centre d'études et de recherches sur le genre, l'âge et la famille - NEGIF/UFC. Professeure permanente de la ligne de recherche Mouvements sociaux, éducation populaire et scolaire. Chercheuse et conseillère sur les thématiques : Relations de genre et sexualité, Jeunesse, Femmes et politiques et mouvements sociaux.

**Disneylândia Maria RIBEIRO**, Professeure d'éducation de l'Université fédérale du Rio Grande do Norte, CAPF/UERN. Diplômée en Pédagogie (2003) du CAPF/UERN. Master en éducation de l'Université fédérale de Pernambuco. Docteure en éducation de l'Université fédérale du Ceará. Responsable du Centre d'études en éducation (NEEd/UERN). Membre collaborateur du "Groupe de Recherche Pro-Inclusion/FACED/UFC. Chercheuse à l'Observatoire International de l'Inclusion, de l'Interculturalité et de l'Innovation Pédagogique - OIIIPe.

**Éric PLAISANCE**, Professeur émérite de l'Université Paris Descartes. Membre du laboratoire Centre de recherche sur les

liens sociaux-CERLIS. Professeur invité à l'Université fédérale UNIRIO (Rio de Janeiro, Brésil). Docteur en lettres et sciences humaines (Sorbonne). Spécialités : problématique socio-politique des personnes « en situation de handicap » ; Education de la petite enfance ; Inclusion sociale et scolaire. Parmi les nombreuses publications : Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées (livre).

**Fernando José PIRES DE SOUSA**, diplômé en statistique (1976) et maître en économie de l'Université fédérale du Ceará (1991), docteur en économie de l'Université Paris XIII (2000) et Pos docteur de l'Université de Montréal-Canada (2010). Professeur au Département de théorie économique de l'Université fédérale du Ceará et des Programmes d'études supérieures en évaluation des politiques publiques (professionnel et académique, directeur de ce dernier depuis 2019) et santé publique. Coordonnateur du Programme d'Extension de l'Observatoire des Politiques Publiques (OPP/UFC). Chercheur au Programme de bourses d'initiation scientifique institutionnelle du Conseil national de recherches (PIBIC-CNPq). Membre associé du GIREPS (Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'emploi, la pauvreté et la protection sociale) de l'Université de Montréal en partenariat avec d'autres universités au Canada. Spécialités : développement ; pauvreté et des politiques publiques et du bien-être social, en particulier dans les domaines de l'État et de l'économie, du marché du travail, de l'économie régionale, de la protection sociale, de la santé publique et de l'économie de la santé.

**Francisca Geny LUSTOSA**, Pos doctorat en éducation (UERJ). Professeure à la Faculté d'éducation de l'Université fédérale du Ceará (UFC/FACED) et au Programme d'études supérieures en

éducation. Coordinatrice du Groupe Pro-Inclusion : Recherches et études sur l'éducation inclusive, les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants (site : [www.proinclusao.ufc.br](http://www.proinclusao.ufc.br) ; In : @proinclusao\_ufc). Conseillère/Consultant et formateur d'enseignants en éducation spéciale en Angola (INEE/MEA) visant à promouvoir l'éducation (de 2008 à nos jours). Chercheuse-membre de l'Association internationale pour l'inclusion, l'interculturalité et l'innovation pédagogique (AIIIPe). Membre de la Commission des droits de l'homme de l'État du Ceará (2019-2022). Chercheure financée par la Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa-Funcap.

**Iêda Maria MAIA PIRES**, Philosophe (1982), Maître et Docteur en Sciences de l'Éducation de l'Université Paris V (René Descartes-Sorbonne, 1998 et 2008) et Pos Docteur en Psychopédagogie et Andragogie de l'Université de Montréal (2010). Elle a travaillé comme enseignante de l'éducation de base et au NECAD de l'Université de l'État du Ceará. Coordinatrice de l'éducation de la petite enfance dans l'État du Ceará de 2003 à 2008. Elle a collaboré scientifiquement avec la Chambre d'éducation de base du Conseil de l'éducation de l'État du Ceará (Coordination des directeurs d'école). Elle a été professeure dans deux cours de troisième cycle à l'Université d'État du Ceará (psychomotricité et éducation spéciale). Travaille, depuis 1982, dans le domaine de l'éducation de la petite enfance au Secrétariat à l'éducation de l'État du Ceará. Retraitée du Département de l'Éducation de la Municipalité de Fortaleza (depuis 2016). Elle participe continuellement à des Forums et des Conseils dans la lutte pour les droits des enfants et des adolescents. Elle a fait partie du groupe de gestion du Forum d'éducation des enfants. Il fait actuellement partie de l'équipe de formation des enseignants du Département de l'éducation de l'État du Ceará, collaborant

scientifiquement avec l'équipe d'éducation de la petite enfance. Elle a participé en tant que l'une des rédactrices du Document de référence du programme d'études du Ceará, selon la Base commune du curriculum national (Base Nacional Comum Curricular-BNCC).

**Jean-Robert POULIN**, Docteur (Ph.D) en Orthopédagogie de l'Université de Montréal (1990) ; Maître en éducation (Enseignement) de l'Université Laval (1975) ; Perfectionnement en déficience intellectuelle de l'Université de Genève (où il a travaillé avec l'équipe de la Professeure Elsa Kitsikis) ; Licence en Enseignement (enfance inadaptée) de l'Université Laval (1971). Il enseigne dans le domaine de l'adaptation scolaire. Chercheur dans les domaines de la déficience intellectuelle, de l'éducation inclusive et de l'apprentissage coopératif. Il a œuvré pendant de nombreuses années à la formation des enseignants dans le domaine de l'adaptation scolaire à l'Université du Québec à Chicoutimi. Il a été professeur invité à l'Universidade Federal do Ceará avec une bourse du CNPq en 2008 et 2011. En 2010, il a présidé, à l'invitation du ministère de l'Éducation de la Belgique francophone, la Commission d'évaluation des programmes de formation des enseignants francophones de la petite enfance.

**Lise GREMION**, professeure à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (Lausanne, Suisse), responsable de la Filière de Pédagogie spécialisée. Membre Du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Docteure en éducation de l'Université de Genève. Spécialités : inclusion scolaire ; formation des professeurs ; accueil de la diversité ; processus de relégation scolaire et de discrimination ; approches comparatives internationales. Parmi les nombreuses publications : Intégration /

Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants (livre en collaboration).

**Lucia DE ANNA.** Professeure à l'Université « degli Studi di Roma-Foro Italico » - Roma 4 (Italie). Directrice du département de science motrice de l'Université (2013-2015). Membre de la société italienne de pédagogie spéciale. Spécialités : Didactique et pédagogie spéciale ; formation des enseignants spécialisés : approches comparatives internationales. Parmi les nombreuses publications : « Inclusive Education and Special Pedagogy » (Revue ALTER, en anglais)

**Maria Eugênia NABUCO.** Psychanalyste et artiste visuelle. Activités cliniques en France et au Brésil en consultations pour enfants et adultes. Docteure en Psychopathologie Fondamentale et Psychanalyse, Université Denis Diderot-Paris VII. Spécialités : pratiques institutionnelles et psychanalyse ; inclusion sociale et scolaire ; formation des professeurs. Parmi les nombreuses publications : Pratiques institutionnelles et inclusion scolaire dans la problématique brésilienne (revue).

**Maria Teresa Egler MANTOAN.** Pédagogue, Master et Docteure en éducation de la Faculté d'éducation de l'Université d'État de Campinas (UNICAMP). Elle coordonne le Laboratoire d'études et de recherche en enseignement et différence (LEPED/UNICAMP) et travaille comme professeure collaboratrice dans le programme d'études supérieures en éducation de cette institution. Il a reçu l'Ordre national du mérite éducatif en reconnaissance de sa contribution à l'éducation brésilienne. Elle est dédiée, dans les domaines de la recherche, de l'enseignement et de l'extension, au droit inconditionnel de tous les étudiants à l'enseignement fondamental et supérieur.



**Michel CHAUVIÈRE**, Directeur de recherche émérite au Centre National de la Recherche Scientifique, membre du Centre d'études et de recherches de sciences administratives et politiques de l'Université Paris 2. Docteur en sociologie. Spécialités : politiques du social, du médico-social, du socio-judiciaire et du familial ; recherches socio historiques sur les professionnels du social, les mouvements sociaux, la mise en œuvre des droits des usagers. Parmi les nombreuses publications : L'intelligence sociale en danger. Chemins de résistance et propositions (Livre).

**Nathalie BÉLANGER**, professeure à l'Université d'Ottawa (Canada). Titulaire de la Chaire de recherche universitaire, Éducation et Francophonie. Docteure en sciences de l'éducation de l'Université Paris Descartes-Paris 5 (Sorbonne) en 1997. Spécialités : écoles et francophonie ; immigration ; diversités et minorités ; dispositifs d'aide aux élèves ; approches comparatives. Parmi les nombreuses publications : Diversité et minorités au prisme de réformes éducatives (revue « Education et Sociétés »).

### **Onélia Maria Moreira Leite de Santana**

Elle est titulaire d'un diplôme en leadership exécutif en développement de la petite enfance (Harvard) et en politiques publiques pour le développement de la petite enfance (Insper-SP). Onélia Santana est secrétaire de la Protection sociale, Justice, Citoyenneté, Femmes et Droits humains (SPS) et présidente du Comité consultatif intersectoriel sur les politiques de développement de l'enfant dans l'État du Ceará (CPDI). Elle a été la première dame du Ceará de 2015 à avril 2022, avec une forte présence dans le domaine de l'enfance, lorsqu'elle a créé le programme Mais Infância Ceará. Auparavant, elle était secrétaire

municipale de l'assistance sociale, du travail et de la citoyenneté de Juazeiro do Norte, en 2011.

**Rinaldo VOLTOLINI**, Professeur à la Faculté d'Éducation de l'Université de Sao Paulo (Brésil). Docteur en psychologie scolaire et en développement humain de l'Université de Sao Paulo. Pos doctorat à l'Université Paris 13 - Paris Nord. Coordonnateur du laboratoire LEPSI (Éducation et Psychanalyse) Spécialités : éducation et psychanalyse ; discours pédagogique ; mal être dans l'éducation ; formation des professeurs. Parmi les nombreuses publications : Portraits du mal être contemporain en éducation (livre en collaboration).

**Rita Vieira de FIGUEIREDO**, Rita Vieira de FIGUEIREDO, Professeure titulaire (à la retraite) à l'Universidade Federal do Ceará. Diplômée em Pédagogia de l'Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Maîtrise em Educação de l'Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Ph.D. em Psychopédagogia de l'Université Laval, Québec, Canada (1995). Post doctorat en Langue écrite et déficience Intellectuelle à l'Université de Barcelone (2005). Elle a développé des activités d'enseignement et de recherche dans le domaine de l'Éducation spéciale, de la déficience intellectuelle, de la Langue écrite et de l'inclusion scolaire. Chercheuse avec production nationale et internationale d'ouvrages et d'articles. Elle dirige des thèses et des mémoires dans ces domaines de connaissance. Elle a été la coordinatrice du cours de formation d'enseignants spécialisés de l'UFC. Elle a reçu de l'Université Laval à Québec-Canada, le prix d'excellence en sciences de l'éducation pour la qualité de sa thèse de doctorat considérée comme la meilleure thèse réalisée au cours de l'exercice biennal 1995-1996. Elle a été honorée par l'Universidade Federal do Ceará en recevant le prix

Mentors de l'enseignement décerné aux professeurs qui se distinguent par leurs performances professionnelles. Elle a reçu la médaille Paulo Freire de la Préfecture de Fortaleza pour avoir mené des actions en faveur de l'éducation dans ce milieu. Elle a reçu de l'Académie des lettres des municipalités de l'État du Ceará, le diplôme de membre honoraire pour sa contribution et les services rendus aux lettres du Ceará.

La question de l'inclusion et de la diversité en éducation nécessite donc un ensemble de stratégies individuelles, familiales, collectives et sociales de mobilisation, de transformation des politiques publiques, des conditions de travail et de changements réels qui contribuent à la justice et à l'humanisation des interactions.

Dans le contexte actuel de mondialisation, il est indispensable d'utiliser des comparaisons internationales pour appréhender ces enjeux. En ce sens, ce livre vise à échanger des expériences entre différents contextes et de manière inter-institutionnelle et interdisciplinaire. Cela contribue à l'appréhension des connaissances et à l'approfondissement théorique et empirique, visant à mieux comprendre la problématique de l'inclusion sociale et éducative et à se positionner face aux immenses défis pour la réalisation des transformations économiques et sociales, axées sur l'inclusion et le bien-être social.

À cet égard, les auteurs sont des chercheurs et des experts internationaux de renom, dédiés aux questions de diversité et d'inclusion scolaires. L'orientation thématique fondamentale et le principe directeur consistent à combiner des éléments théoriques et pratiques. Ainsi, le livre comporte deux parties : la première traite de l'inclusion sociale et éducative, ainsi que de la formation des enseignants ; la seconde renvoie aux nouvelles perspectives sur l'échec scolaire et aux propositions de nouvelles pratiques.

ISBN: 978-65-87527-20-8

CAI



9 786587 527208

