

Agir ensemble pour une école inclusive

Altay Manço et Stéphanie Dujou

Les difficultés touchant, en milieu scolaire, les jeunes issus conjointement de l'immigration et de milieux peu instruits constituent une problématique de plus en plus documentée. Les analyses montrent l'existence d'exclusions systémiques. Celles-ci hypothèquent l'accrochage et la réussite scolaires des jeunes concernés. Mais elles déstabilisent aussi les établissements scolaires de par les réactions individuelles et collectives qu'elles suscitent chez ces jeunes. Elles découragent et braquent aussi les équipes éducatives. Enfin, à long terme, elles mettent à mal l'intégration future (citoyenne comme professionnelle) de cette jeunesse, ainsi que la cohésion sociale dans son ensemble. Cette problématique reste complexe et les solutions classiques, normatives et moralisatrices, montrent leur peu d'efficacité.

À l'inverse, des projets et pédagogies alternatives d'*inclusion éducative, sociale et citoyenne* voient le jour et offrent la preuve de changements positifs favorables pour chacun des acteurs impliqués. *Aussi, plutôt que d'aborder de face la question des discriminations ou des exclusions dans le monde de l'enseignement – ce qui risque de créer des blocages –, il semble important de renverser la problématique, de s'intéresser à l'inclusion sociale au sein du système scolaire.*

L'éducation « inclusive » apparaît aujourd'hui comme une nouvelle perspective synthétique, originale et systémique permettant de respecter les diversités sans s'enfermer dans une conception communautariste, d'amener les différents acteurs à dialoguer, à coopérer, à permettre aux différents points de vue et pratiques d'évoluer, avec le temps, dans le sens du respect et de l'épanouissement de chacun, et notamment des jeunes en « construction ».

Les projets qui réussissent s'inscrivent dans la durée et tiennent compte du besoin de reconnaissance et de sécurité identitaire, affective, corporelle de chacun.

C'est précisément là que l'on apprécie une des plus-values majeures de l'éducation inclusive qui *concerne donc tout le monde*. L'éducation inclusive à la diversité est une question transversale qui implique aussi tous les secteurs de la vie au sein et autour des écoles.

D'un point de vue méthodologique, elle nécessite la mise en place de « plans » et d'actions concrètes qui fassent progresser le système et les acteurs. *On constate qu'elle nécessite aussi la présence d'accompagnateurs externes qui permettent aux acteurs et aux contextes institutionnels d'évoluer en parallèle, dans le cadre d'un processus positif qui les dynamise.*

Nos finalités et questions globales

Présenter concrètement ce type d'accompagnements, en tirer les enseignements nécessaires à l'extension de telles philosophies ou inspirations et des telles pratiques constitue l'objectif majeur de la présente publication. Ainsi, dans cet ouvrage, les questions principales qui sont posées et rencontrées, à travers des exemples de réalisation, sont :

- *Comment accompagner les milieux scolaires et éducatifs dans la prise en compte et la valorisation de leurs diversités particulières et dans leur lutte contre les inégalités ?*
- *Comment accompagner les communautés éducatives pour favoriser la réussite, le bien-être et le développement personnel de tous les élèves, quels que soient leurs origines, croyances, langues parlées, modes de vie, etc., et cela tout en veillant à leur propre bien-être et à leur besoin de sécurité et de reconnaissance ?*
- *Comment pratiquer la communication interculturelle, lutter contre les préjugés ou les discriminations que subissent certaines minorités et qui opposent et hiérarchisent les groupes entre eux ?*

Repères pour un livre pratique

L'école n'est qu'un sous-ensemble mouvant au sein de la société, elle même en mutation permanente. L'école est le reflet des peurs, des inquiétudes, des préjugés, des systèmes de protection tels qu'ils sont ressentis ou appliqués dans l'ensemble de la société.

C'est pourquoi les divers auteurs conviés à contribuer à cet ouvrage sont des acteurs de l'enseignement à divers niveaux et dans divers lieux, mais également des professionnels membres de structures de la société civile qui tentent d'arrimer l'enseignement au reste de la vie sociale.

Ils sont 23 femmes et hommes travaillant dans quatre pays (francophones) en tant qu'enseignants, chercheurs, intervenants sociaux. Ils œuvrent au sein d'écoles primaires et secondaires, dans des universités, des associations et fédérations, ainsi qu'incorporés dans des administrations publiques dédiées à l'instruction. Ils agissent et communiquent ensemble sur leurs réalisations qui ont bénéficié de la collaboration de dizaines d'autres personnes sur leurs terrains respectifs.

Ils nous apprennent, entre autres, que depuis les années 80, de nombreuses études ont démontré *l'importance d'un enseignement ouvert* sur le monde (du travail) et sur toutes les cultures, accessible aux parents, à la famille, et l'efficacité générale d'un enseignement plus égalitaire¹.

¹ Pour l'argumentaire scientifique, consulter, entre autres, les contributions dans ce volume de (par ordre d'apparition dans l'ouvrage) : C. Gavray ; C. Buchs, Margarita Sanchez-Mazas et coll. ; C. Gavray et W. Justet ; N. Changkakoti et V. Hutter ; C. Barras ; B. Peerun Steiger.

Ils nous montrent également que *des décrets, dispositifs, modèles, méthodologies, formations, outils et appels à projets* se succèdent pour atteindre cet idéal¹.

Mais les écoles font-elles le pas ? Les différents pouvoirs organisateurs de notre enseignement sont-ils prêts à mettre en place les structures réellement adéquates pour réaliser ces objectifs ? Quels sont les *limites et blocages* que l'on déplore ?² Quelles alternatives rencontre-t-on sur le terrain de l'école ?

À travers les différentes analyses présentées dans cet ouvrage collectif, nous observons que, pour l'heure, ce sont surtout des *initiatives personnelles ou de petits groupes*, suscitées par des professionnels actifs au sein de l'enseignement ou de la société civile, proches des jeunes et orientées vers les questions sociales, qui existent. Au sein de « projets pilotes », ces initiateurs proposent des changements de paradigme, des exemples, des précédents qui aboutissent à des transformations concrètes et qui invitent d'autres acteurs à entrer dans le mouvement³.

Enseignants, éducateurs, animateurs, psychologues... et quelques directeurs empreints d'idéaux s'y donnent sans compter pour permettre aux jeunes de tous milieux sociaux et culturels de vivre ensemble et donner sens aux enseignements des matières et des compétences.

Mais ces projets restent souvent ponctuels et forcément limités à une école, un quartier... Pourtant certaines de ces initiatives sont mises en place ou soutenues par les pouvoirs publics qui proposent également d'autres pistes pratiques tout à fait louables. Toutefois, les relais entre ces initiatives et leur application sur le terrain sont souvent absents et on assiste à de nombreux malentendus, une perte considérable d'énergie et de moyens. À titre d'exemple, un budget alloué à une école dite à « discrimination positive » en Fédération Wallonie Bruxelles peut très bien être utilisé dans un but pédagogique et social intégré dans un projet collectif autogéré par les enseignants ou être « dépensé » pour du matériel inadapté ou des activités ponctuelles dénuées de sens. De la même manière, on peut interroger le système de *formation initiale et continue* des maîtres qui fait la part belle à des remises à niveau et à des contenus thématiques, mais oublie bien souvent les dimensions relationnelles et systémiques de la vie au sein de l'école⁴.

¹ *Pour découvrir les diverses suggestions, consulter les contributions de :* A. Manço ; S. et F. Dujeu ; B. Lecocq Roosen et A. Manço ; S. Kus et L. Ukropina ; C. Gavray ; C. Parthoens ; U. Manço ; C. Barras ; C. Buchs, Margarita Sanchez-Mazas et coll. ; C. Gavray et W. Justet ; N. Changkakoti et V. Hutter ; J. de Villers ; S. Degée ; M. H. Atasoy et A. Manço.

² *Pour un survol des difficultés :* A. Manço ; S. Kus et L. Ukropina ; U. Manço ; C. Barras ; N. Changkakoti et V. Hutter ; J. de Villers ; S. Degée ; B. Peerun Steiger ; M. H. Atasoy et A. Manço ; A. Bouhout.

³ *Consulter les pratiques exemplaires :* A. Manço ; S. et F. Dujeu ; B. Lecocq Roosen et A. Manço ; C. Gavray ; C. Parthoens ; C. Buchs, Margarita Sanchez-Mazas et coll. ; C. Gavray et W. Justet ; N. Changkakoti et V. Hutter ; J. de Villers ; etc.

⁴ *Questions de formation initiale, continue et d'accompagnement des enseignants :* A. Manço ; B. Lecocq Roosen et A. Manço ; S. Kus et L. Ukropina ; C. Parthoens ; U. Manço ; C. Barras ; N. Changkakoti et V. Hutter ; etc.

Cet ouvrage retrace les difficultés rencontrées par les protagonistes de l'enseignement qui entendent durablement faire de l'école un monde juste, équilibré et équitable.

Il retrace aussi les belles initiatives qui aboutissent à des changements concrets, procure du sens et du plaisir aux participants. Bien entendu, il est difficile d'évaluer ces changements et apports, même s'il existe des approches et *stratégies évaluatives* préconisées par les auteurs¹.

Ainsi, les coauteurs de ce volume nous démontrent qu'il est utile de continuer à travailler dans ce sens. Car si les processus de protection, de séparation et d'exclusion qui mènent l'individu à cloisonner sa vie et à s'isoler des autres semblent apparaître de manière assez spontanée, il est intéressant de constater que dès que les frontières psychologiques s'ouvrent vers l'autre, les réflexes protectionnistes semblent tout à fait absurdes.

L'école inclusive n'est, en définitive, rien d'autre *qu'une école où tous parlent à tous, où chacun, d'où qu'il vienne, quoi qu'il fasse, peut valoriser ses compétences personnelles et professionnelles au service du groupe, de l'école, de la société.*

Écrire un texte², une chanson³, jouer une pièce de théâtre⁴, organiser une fête⁵, animer une réunion⁶, préparer une formation⁷ ou un voyage⁸, mener un groupe de réflexion et d'action⁹, ou tout simplement donner son avis¹⁰... ces tâches sont accessibles à tous. Elles ne sont pas inutiles. Elles n'empiètent pas sur le travail des matières à étudier. Au contraire, elles renforcent la confiance en soi, l'esprit d'équipe, la cohésion du groupe, le sens des responsabilités, l'organisation, la créativité... Toutes ces aptitudes ont des effets palpables sur les apprentissages. Elles sont également requises par la qualité de citoyen et par le monde du travail¹¹.

Et si l'école doit préparer les jeunes au monde de demain, elle ne doit pas négliger ces compétences. Ensemble, agissons pour une école où tout le monde trouve sa place.

¹ *Pour l'évaluation de projets* : A. Manço ; B. Lecocq Roosen et A. Manço ; S. Kus et L. Ukropina ; C. Gavray ; C. Parthoens ; U. Manço ; C. Barras ; C. Gavray et W. Justet ; N. Changkakoti et V. Hutter ; J. de Villers ; S. Degée ; etc.

² *Écriture* : S. et F. Dujeu ; C. Gavray ; C. Buchs, Margarita Sanchez-Mazas et coll.

³ *Musique* : C. Gavray et W. Justet.

⁴ *Théâtre* : A. Manço ; C. Gavray.

⁵ *Fête* : A. Manço ; B. Lecocq Roosen et A. Manço ; C. Parthoens ; C. Gavray et W. Justet ; N. Changkakoti et V. Hutter ; J. de Villers ; S. Degée.

⁶ *Réunion* : A. Manço ; B. Lecocq Roosen et A. Manço ; S. Kus et L. Ukropina ; C. Gavray ; C. Parthoens ; U. Manço ; N. Changkakoti et V. Hutter ; J. de Villers.

⁷ *Formation* : B. Lecocq Roosen et A. Manço ; L. Ukropina et S. Kus ; C. Parthoens ; U. Manço ; C. Barras ; N. Changkakoti et V. Hutter ; J. de Villers ; S. Degée.

⁸ *Voyage* : A. Manço ; S. et F. Dujeu.

⁹ *Groupe à tâches* : A. Manço ; B. Lecocq Roosen et A. Manço ; S. Kus et L. Ukropina ; C. Gavray ; C. Parthoens ; U. Manço ; J. de Villers.

¹⁰ *Avis* : A. Manço ; S. et F. Dujeu ; B. Lecocq Roosen et A. Manço ; S. Kus et L. Ukropina ; C. Gavray ; C. Parthoens ; U. Manço ; C. Barras ; C. Buchs, Margarita Sanchez-Mazas et coll. ; C. Gavray et W. Justet ; N. Changkakoti et V. Hutter ; J. de Villers ; S. Degée.

¹¹ *Monde du travail* : A. Manço ; M. H. Atasoy et A. Manço ; A. Bouhout.