

L'éducation inclusive : valeur ajoutée face aux défis des discriminations multiples des jeunes ?¹

Altay Maço, IRFAM

Les réalités des discriminations touchant, en milieu scolaire, les jeunes issus conjointement de l'immigration et de milieux défavorisés constituent une problématique très documentée. Les analyses montrent l'existence de phénomènes d'exclusions systémiques qui hypothèquent l'accrochage et la réussite scolaires des jeunes concernés. Mais elles déstabilisent également les établissements d'enseignement de par les réactions individuelles et collectives qu'elles suscitent chez ces jeunes et leur entourage. Elles découragent et braquent les équipes éducatives. Enfin, à long terme, elles hypothèquent l'intégration future, citoyenne comme professionnelle, de cette jeunesse, ainsi que la cohésion de la société dans son ensemble. Cette problématique reste complexe et les solutions classiques (compensation), normatives (réglementation) et moralisatrices (« c'est mal de discriminer... »), montrent leur faible efficacité.

Les jeunes n'ont pas conscience de ce qui se joue, se concentrent sur leurs frustrations et ne sont pas nécessairement prêts à se mobiliser pour une cause citoyenne collective. Cela est également le cas, dans une certaine mesure, des autres acteurs impliqués par l'école (professionnels, parents...), ce qui peut générer un repli sur soi, une mise à distance mutuelle, nourrir des stéréotypes et des manifestations de violence symbolique, psychologique, voire physique.

Les questions d'exclusion et de discriminations concernant les élèves ne peuvent se comprendre qu'en référence aux problèmes et à l'état des relations liant les élèves et les enseignants, les jeunes et les parents, les enseignants entre eux, les enseignants et les autres corps professionnels concernés, et bien sûr, liant les parents (pris individuellement ou en groupe) et le monde scolaire. D'un côté, on ne peut isoler la question des discriminations ethnoculturelles et philosophiques sans les croiser à d'autres sources de discriminations. D'un autre côté, ces questions doivent s'appréhender en lien au contexte dans lequel elles sont produites : les réglementations et décrets scolaires ne peuvent pas être ignorés. Surtout : les manières avec lesquelles ils sont appliqués sont révélatrices de la façon dont se distribuent les capitaux symboliques, économiques, sociaux, culturels et scolaires au sein des différents groupes amenés à se côtoyer dans la société et à l'école.

Les racines du « *mal vivre ensemble* » ne se trouvent donc pas à l'école uniquement, mais dans le tissu social environnant. L'école cristallise des problèmes identitaires, des valeurs, des croyances, des comportements, des stratégies. Mais la source vient majoritairement d'ailleurs : la division de la société en « marchés » de logement, d'emploi, d'influences. L'école fait partie du système des marchés, y sont donc présents des problèmes que l'on retrouve ailleurs dans la société.

La question principale que se pose cette recherche-action est dès lors : *comment accompagner les communautés éducatives pour favoriser la participation, le bien-être et le développement de tous les élèves quelques soient leurs milieux, origines, croyances, langues parlées, modes de vie, etc., tout en veillant à leur propre bien-être et à leur besoin de sécurité et de reconnaissance ?*

L'objectif

Sachant que la communauté éducative comprend les personnels de l'école et les élèves, mais également les parents et le tissu associatif environnant, socioculturellement hétérogènes, on perçoit l'importance de former/accompagner les personnels scolaires pour renforcer la maîtrise des aspects de leur travail relevant des dimensions psychosociales, relationnelles, et liés à l'animation interculturelle, ainsi qu'à la médiation.

Des pédagogies alternatives d'inclusion éducative, socioculturelle et citoyenne voient, en effet, le jour depuis plusieurs années. Aussi, plutôt que d'aborder de face la question des discriminations dans le monde de l'enseignement (ce qui risque de créer des blocages), *il semble important de renverser la problématique et de s'intéresser à l'inclusion sociale au sein du système scolaire.* « L'éducation inclusive » apparaît ainsi comme une nouvelle perspective synthétique, originale et systémique permettant de respecter les diversités en évitant de s'enfermer dans une conception communautariste.

Elle est représentée par des initiatives alternatives d'inclusion éducative, sociale et citoyenne, capables d'amener les différents acteurs scolaires 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.

Développer localement des compétences transversales pour gérer et valoriser les diversités est l'approche privilégiée, à travers la construction d'actions communes positives et solidaires, à la diffusion de discours sur la

¹ Analyse menée en 2015 sur une recherche-action soutenue dans deux athénées une à Bruxelles et une à Charleroi.

citoyenneté ou l'égalité. Il s'agit pour tout un chacun d'adopter des « lunettes de diversité et de genre », de renoncer à une vision essentialiste des différences ou des inégalités : cela revient à instituer un « *mainstreaming* » de la diversité.

Selon les Nations Unies, ce courant de fond s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu dans le but de tendre vers la cohésion sociale. En Belgique, des pédagogies alternatives d'inclusion éducative, sociale et citoyenne voient le jour depuis plusieurs années et offrent la preuve de changements positifs favorables pour chacun des acteurs impliqués ; les facteurs qui y aident sont identifiés :

- ouverture de la communauté scolaire à des acteurs tiers,
- réunion autour d'un projet (para)scolaire qui implique toute la communauté, et en général à caractère artistique ou social,
- réalisation des objectifs d'apprentissage et de développement social à travers ce projet unificateur,
- évaluation collective dans le respect et la confiance mutuelle...

Les expériences montrent que les différents acteurs adultes sont prêts à évoluer, à converger au bout du compte pour le bien-être des jeunes, quand ils ne se sentent pas attaqués, discrédités, poussés dans le dos contre leur volonté et quand ils comprennent que leurs intérêts et bien-être passent par ceux des enfants.

L'éducation « inclusive » apparaît ainsi comme une perspective prometteuse s'appuyant sur un paradigme unifié sans évacuer les fondements critiques des préoccupations antiracistes plus classiques. C'est un moyen d'amener les acteurs de l'éducation et les publics concernés à se décentrer d'eux-mêmes pour aller à la rencontre des autres acteurs avec qui initier divers types de coopérations positives.

Cela revient, pour faire simple, à apprendre à « *vivre ensemble* » par la pratique du dialogue et cela autour d'actions précises pour les jeunes, actions non stigmatisantes et participant significativement à leur ouverture sociale et culturelle, à une meilleure connaissance de leur milieu, mais aussi d'eux-mêmes (goûts, compétences, talents...), ainsi qu'à leur expression dans la société.

Cette recherche-action vise donc à établir, de façon empirique et concrète, des critères pragmatiques d'inclusion, une méthodologie adaptée aux objectifs et à la problématique qui soit reproductible, des outils pratiques et, enfin, vise à identifier les compétences (savoirs, savoir-faire, savoir être) à développer pour initier les des acteurs de terrain à la pédagogie inclusive.

À cette fin, il est nécessaire de mettre en place des « plans » et des actions qui fassent progresser le système et les acteurs.

Il s'agit de quitter la *vision* misérabiliste des jeunes confiés aux écoles ou une vision qui fait d'eux des sujets suspects issus de classe sociale dangereuse par nature ou par culture. Le dessein est ainsi de démonter et dépasser les mécanismes institutionnels ou de défense psychologique qui poussent une partie des enseignants à se protéger, notamment en se désengageant ou se blindant, tandis qu'une autre partie des professionnels se mobilisent, au prix parfois de l'épuisement, pour porter sur eux le poids des inégalités et des dysfonctionnements ou pour sauver ce qui peut l'être.

Gérer la problématique qui nous occupe demande une prise de conscience de la part des acteurs de l'école qu'il est nécessaire de mettre en œuvre des réponses de nature pédagogique ou institutionnelle novatrices, systémiques, propres à rencontrer des difficultés et défis complexes.

L'implication positive des enseignants, d'un nombre toujours croissant d'enseignants et d'autres acteurs de l'éducation, est essentielle, mais la démarche nécessite aussi la *présence d'accompagnateurs externes* qui permettent aux acteurs et contextes institutionnels d'évoluer en parallèle dans le cadre d'un processus positif qui les dynamise.

Notre action relève ces défis, notamment *en agissant à partir de l'école et, avec elle, en compagnie de nombreux acteurs* du monde de l'enseignement, de l'associatif, ainsi que des familles qui sont, dans leur pratique quotidienne, confrontés à l'éducation des jeunes. Enfin, il faut encore veiller à *l'autonomisation* de cette dynamique locale, afin de permettre sa survie à la fin de l'intervention.

Nous devons réussir et modéliser ce type d'accompagnements au niveau local (dans deux cas en ce qui concerne cette recherche-action), et en tirer les enseignements nécessaires pour *l'extension d'une telle philosophie et des telles pratiques ailleurs* : il faut faire la preuve qu'il est possible de rapprocher les acteurs et les points de vue, en partant des vécus, des projets et des objets de préoccupation. L'action doit concerner les points de convergence et des initiatives concrètes, visant le développement positif et harmonieux des jeunes.

À l'objectif pratique (actions concrètes sur le terrain) s'ajoute aussi celui de l'amélioration et de la systématisation des connaissances quant aux fonctionnements antidiscriminatoires et participatifs efficaces, au sein des établissements scolaires. Les résultats attendus tendent à renforcer et innover dans le domaine de la formation et/ou de la sensibilisation des acteurs de l'enseignement et leurs partenaires. Le travail effectué permettra de *diffuser les résultats* sur des supports appropriés et de dialoguer avec d'autres expérimentateurs de l'éducation inclusive.

L'éducation inclusive aux diversités

Le « *vocabulaire de la diversité* » se développe en Europe depuis plus de 40 ans à l'aune des travaux de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe.

Du point de vue inquiétant, la primauté de la pensée concurrentielle a contribué à ce que ce paradigme ait progressivement remplacé celui d'inégalités qui se retrouve, dans les faits, progressivement délégitimé. D'un point de vue plus positif, la mise en avant de l'objectif de diversité visait à remettre en question la primauté de la culture et des traditions familiales et sociales occidentales dominantes. Dans les faits, on est encore loin de l'objectif affiché, surtout quand il s'agit de prendre en considération les populations issues de l'immigration et peu nanties.

Sur le terrain, face aux défis de différence culturelle, à la question « qui doit changer ? », la réponse reste souvent, « l'autre, bien sûr ! » À moins que... si un parent parle à son enfant en allemand, à la maison, on s'exclame « quel atout ! », mais s'il s'agit du kurde ou du tagalog, on détecte un handicap.

Tant les institutions que le public peinent à adopter une attitude critique et équilibrée d'adaptation mutuelle. Bien sûr, des dispositifs législatifs et organisationnels sont en place et les discours favorables à la diversité culturelle. Bien sûr aussi, on réclame des méthodes et outils concrets pour gérer les différences, éduquer/sensibiliser à la diversité, lutter contre les préjugés et les stéréotypes... C'est le « *mainstreaming* de la diversité », de toutes les diversités ! Insérée dans cette vague d'innovations, *l'éducation inclusive aux diversités* traduit la volonté de faire la preuve qu'il est possible de créer une solidarité entre différents acteurs en partant de leur vécu, leurs projets et leurs objets de préoccupation communs et concrets : le développement positif et harmonieux des jeunes.

Dans ce cadre, un point fondamental est de trouver le moyen d'amener les acteurs de l'éducation et les publics concernés à se décentrer d'eux-mêmes pour aller à la rencontre des autres et initier divers types de coopérations. Il s'agit d'apprendre à « vivre et travailler ensemble » au travers de la pratique du dialogue et autour d'actions précises constructives, non stigmatisantes qui offrent une ouverture sociale et culturelle, une meilleure interconnaissance des milieux et des acteurs concernés.

L'éducation inclusive telle que décrite est encore peu appliquée dans les systèmes scolaires. Pourtant, elle offre la possibilité d'optimiser les ressources disponibles afin de donner aux populations les moins nanties l'accès à l'expression, la créativité, l'art, la culture et l'espace public. Le bien-être cesse d'être pensé comme un luxe inaccessible.

On constate que les acteurs de la scolarité sont prêts à évoluer ensemble quand ils se sentent en sécurité, écoutés, soutenus ou, au moins, libres d'agir : cela constitue un des objectifs importants de la pédagogie inclusive.

L'évaluation de projets scolaires permet de connaître leurs critères de réussite et de pérennité : quand le respect et la confiance mutuelle s'installent, il n'y a plus besoin de faire régner l'ordre par la répression. Il reste néanmoins à être attentif aux reproductions non conscientes de la discrimination et de la ségrégation dans les animations et l'allocation des moyens. Il est dès lors nécessaire de prendre du recul par rapport à l'évidence afin de remettre en question nos croyances et nos pratiques, ainsi que de renoncer aux visions essentialistes et hiérarchisées des différences et inégalités.

C'est précisément là que l'on apprécie une des plus-values majeures de l'éducation inclusive qui concerne *tout le monde* et non seulement l'un ou l'autre groupe « minoritaire ». C'est une question transversale qui implique tous les acteurs et secteurs de la vie au sein et autour des écoles, unis par le dialogue.

Si apprendre à vivre et travailler ensemble est le leitmotiv, on apprécie l'importance de former les enseignants à gérer ces aspects à la fois éducatifs et didactiques, et à utiliser les nombreux outils mis à leur disposition. Tel est l'élément clé, au croisement de la pédagogie interculturelle, de la pédagogie antiraciste, de l'éducation à la citoyenneté et des droits et devoirs de l'enfant.

La littérature et les directives du Ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie Bruxelles permettent de dresser les critères d'un fonctionnement inclusif d'établissements scolaires.

On y remarque que l'inclusion rime avec transversalité, interdisciplinarité, synergie, coopération, coordination, dialogue permanent, valorisation de la diversité, autonomie, participation, partage de ressources et de pouvoir... bref, elle rime avec faire bouger les frontières : le travail en équipe, la participation des élèves, celles des parents, la communication avec les parents, l'ouverture de l'école sur la cité, donner du sens aux apprentissages en faisant des liens avec l'extérieur, les actualités, la culture spécifique de l'établissement...

Travailler avec des acteurs divers est donc essentiel. Ceux-ci s'investissent d'autant plus qu'ils se sentent reconnus et arrivent à se projeter dans l'avenir. La cohérence du projet scolaire et l'ambiance rassurante les aident à s'impliquer et à ne plus se sentir « faibles ». La sensibilisation et la participation des parents (groupe élargi aux fratries et aux anciens des écoles et, pourquoi pas, aux grands-parents), par exemple, sont également

des points cruciaux. Le dialogue respectueux et le partage d'objectifs communs liés aux bénéfices des enfants, ainsi qu'à la bonne image de soi en tant que parent et membre de la communauté scolaire sont les conditions de leur participation. Il en va de même du voisinage de l'école. Les « espaces de dialogue, de collaboration et de frottement » (autant de groupes à tâches devant trouver des issues positives aux buts définis en commun) ne pourraient fonctionner efficacement et valablement sans la participation des parents et de l'environnement associatif.

La démarche revient à (re)générer au sein des écoles une capacité à développer des pratiques d'appropriation inclusive de compétences communicationnelles (dont la langue de l'enseignement, des compétences interculturelles, des capacités de négociation, de médiation...) afin de renforcer la participation de tous à la vie sociale et solidaire dans et autour de l'école, en guise de prévention contre la discrimination, l'exclusion ou même la violence.

Elle se veut durable et pensée sur le modèle de « boule de neige ». En effet, on mise sur le fait que les acteurs sensibilisés, formés, entraînés et évalués, seront capables de faire tomber les préjugés de certains collègues ou interlocuteurs plus méfiants ou démotivés, de dupliquer ou pérenniser la démarche, de gérer d'autres partenariats qui faciliteront durablement le travail d'éducation inclusive et l'ouverture et le rayonnement de l'école vers la société.

Il semble urgent, dans une approche démocratique, de voir comment diffuser les processus participatifs à l'ensemble des communautés scolaires et, en particulier, celles situées dans des contextes socio-économiques défavorables : *comment affronter et dénoncer les inégalités et discriminations institutionnelles et économiques ? Comment promouvoir la diversité plutôt que d'enfermer les différences dans des cases ?*

La grille proposée est ainsi une première contribution de la recherche-action : un outil qui peut inspirer les écoles qui le souhaitent à entrer dans une démarche d'inclusivité, voire en aider d'autres à évaluer leur rapport à l'éducation inclusive.

Les contextes de la recherche-action

Deux écoles ont participé à la recherche-action : l'Athénée royal Verwée de Schaerbeek et l'Athénée royal Vieslet de Marchienne au Pont.

Ces écoles ne furent pas choisies au hasard. Dès 2011, l'une et l'autre, séparément, furent en lien avec l'IRFAM, à travers une question relevant de la gestion des diversités culturelles. Nous pensons qu'il est important que les écoles adhèrent à des projets d'innovation pédagogique sur une base volontaire et qu'elles aient déjà entamé une réflexion ou du moins une identification de besoins et/ou des ressources sur la problématique. Par ailleurs, l'existence d'un contact avec certains membres des écoles, préalablement à une intervention, renforce le lien de confiance et facilite les premiers contacts au départ de l'initiative.

Si le monde de l'enseignement est central dans ce projet, l'école est replacée dans son environnement concret (quartier, ville) et met ensemble les différents acteurs (dont des associations) qui peuvent contribuer à lutter contre les discriminations et améliorer les conditions de vie des jeunes dans un contexte économique difficile.

Athénée royal Verwée est une école dont un des trois sites est situé dans un bâtiment historique de plus de 100 ans en face de la maison communale de Schaerbeek. Cette commune accueille à elle seule près de 11 % des primo-arrivants qui s'installent chaque année dans la région de Bruxelles.

L'athénée est considéré en « discrimination positive », soit recevant un encadrement complémentaire compte tenu des difficultés sociales auxquelles doivent faire face les élèves de l'établissement : 7 à 8 élèves par enseignant en moyen au lieu de 9 à 10, la moyenne du pays.

Il propose une offre complète d'enseignement : deux écoles fondamentales de 600 élèves chacune et une école secondaire, la seule concernée par l'intervention. Cette dernière regroupe (2012) 560 élèves (576 un an plutôt) et 72 enseignants. De taille relativement grande et stable, sont enseignées dans cette école des humanités générales (60 % des élèves) et technologiques de qualification (20 %), ainsi qu'un enseignement professionnel (20 %) dans diverses disciplines (habillement, électricité, bois).

Une large partie de la population de cette école est composée de Belges d'origine turque et maghrébine. Environ un élève sur dix dans cet établissement est de nationalité étrangère. Moins de 3 % des élèves sont des primo-arrivants (15 personnes en 2012), soit des enfants présents dans le pays depuis moins d'un an. Les nationalités sont les suivantes : bulgare, macédonienne, turque, pakistanaise, roumaine, serbe, marocaine, albanaise, espagnole, sénégalaise, mauritanienne, ghanéenne... Ils sont accueillis dans une classe spécialisée de l'école (une des classes particulières de l'enseignement « différencié », soit le premier cycle d'accueil des humanités générales, destiné aux élèves dont la transition entre le primaire et le secondaire s'annonce difficile, compte tenu de leurs études précédentes). L'enseignement différencié, deux premières années du secondaire, comprend près de 80 élèves, soit 14 % du public.

D'après l'association Schola ULB qui, dans cette école, propose, de longue date, un service de tutorat aux élèves les plus en difficultés, plus d'un tiers des élèves y ont un retard scolaire d'une année au moins (enquête réalisée auprès des élèves, tuteurs et enseignants en 2011). L'établissement a relativement peu souvent recours aux renvois disciplinaires (comparé aux 24 autres écoles défavorisées de Bruxelles dans lesquelles intervient également cette association). Cette école est ainsi considérée comme plutôt « favorisée » parmi les écoles défavorisées. Les familles y jouissent d'une insertion sociale légèrement plus favorable relativement aux autres parents dont les enfants fréquentent les autres établissements en difficulté de la capitale.

L'athénée Verwée est aussi caractérisé par l'hétérogénéité de la trajectoire de ses élèves : il a plus de nationalités différentes par rapport à la moyenne des autres établissements, l'âge moyen des élèves en dernière année est plus élevé qu'ailleurs, le taux de jeunes en sections générales y est plus élevé qu'ailleurs également. Du reste, c'est également une des quatre dernières écoles secondaires de Bruxelles sur 98 à autoriser le port du foulard islamique en son sein.

Toutefois, les jeunes de Verwée interrogés par Schola ULB semblent ne pas mettre en avant un sentiment d'insertion scolaire de qualité. Ils ne semblent pas non plus développer de manière autonome des méthodes de recherche d'informations susceptibles de les orienter vers le supérieur, par exemple. Ils ont également une idée relativement peu positive des enseignants. Les enseignants de cette école ont, en revanche, beaucoup de liens avec Schola ULB, même s'ils ont le taux de satisfaction le plus bas de l'échantillon des 25 écoles quant à leurs conditions de travail, le niveau de réussite des élèves, etc.

L'athénée royal Vieslet est situé à Marchienne au Pont, dans l'entité de Charleroi. Cette école de 700 élèves, plus jeune relativement à la précédente, sert depuis sa création une population ouvrière installée dans cette ancienne cité minière et sidérurgique de Wallonie.

À la population italienne se sont succédé les Turcs et les Marocains. Actuellement, la grande majorité des élèves sont issus de l'immigration avec une présence encore sensible d'élèves originaires de Turquie ou du Maghreb. Toutefois, de nouvelles couches de populations commencent à concerner l'école depuis plusieurs années comme les populations originaires du sud-est de l'Europe, dont des familles roms, ainsi que des familles issues de l'Afrique subsaharienne.

Cette diversité n'est pas sans poser de problèmes. Les faiblesses en français des élèves primo-arrivants sont patentées. À l'image de Verwée, cet athénée propose les mêmes sections d'étude et craint également une fuite des « anciennes populations » relativement mieux établies vers d'autres quartiers et écoles de la ville et une perte de substance des sections « générales », mieux valorisées. Une concurrence est observée entre les jeunes de diverses origines, selon les témoignages des enseignants. L'école ne dispose plus d'un site internet depuis peu.

Apports des interventions

Le projet « *L'éducation inclusive : valeur ajoutée face aux défis des discriminations multiples des jeunes* » a pour objectif la mise en œuvre d'un accompagnement méthodologique auprès de deux écoles secondaires afin de développer des actions concrètes qui fassent progresser le système et les acteurs vers une éducation inclusive à la diversité. En sus de cet objectif intensif, le projet vise également, à un niveau extensif, à tirer de ces expériences les enseignements nécessaires à la dissémination d'une telle philosophie et de telles pratiques de coaching et de formation continue *in situ*.

Les activités réalisées sur trois années d'intervention furent variées.

À Marchienne (Vieslet), l'animation d'un groupe participatif coordonnant le travail socioculturel de quelques enseignants a permis la mise en œuvre d'une radio scolaire (assortie d'une page web) qui est tant un espace d'expression pour les élèves qu'un organe de communication pour l'ensemble de la communauté scolaire. Cet espace diffuse le point de vue des élèves d'âges et d'origine diverse et de classes générales et techniques. La diffusion concerne aussi le travail de certains enseignants et invités sur les événements de l'actualité, notamment (centenaire de la guerre de 14/18, cinquantenaire de l'immigration turque et marocaine, les réactions aux attentats de Paris, le film « *Dancing in Jaffa* » et de la découverte d'Istanbul multiculturelle à travers un roman. Ces activités ont par exemple permis des débats dans plusieurs classes sur la question de la Palestine et de la paix possible. Deux classes préparent un voyage à Istanbul (mai 2015, 42 participants) sur le thème de la diversité culturelle et culturelle à travers les âges et l'espace. Ils y travaillent sous la houlette de leurs professeurs d'histoire/géo, de religion et de français/actualités. Deux classes de français/option (3/4) préparent de brefs films sur la diversité et la musique à placer sur la page du web radio (avec l'aide de plusieurs enseignants de français/option). Les deux groupes utilisent la bibliothèque mise en œuvre avec la collaboration du projet. Sur le modèle « *Athénée's got talent* », ces diverses équipes au sein de l'école et leurs partenaires externes (parents) tentent de valoriser les talents particuliers des membres de la communauté scolaire au sens large et de créer un esprit fédérateur, une identification positive à l'école. Point important : depuis la rentrée de septembre 2014, ces activités se réalisent sous la coordination de deux enseignantes (avec le soutien de la direction et de l'amicale de l'école) et une participation minimale de l'équipe de recherche.

À Verwée, Schaerbeek, l'animation avec enseignants, élèves et parents sur les « valeurs éducatives » et les relations adultes/enfants se poursuit depuis septembre 2013. Un groupe d'enseignants (professeurs des cours philosophiques, de musique et d'expression, ainsi que les médiateurs scolaires) se sont autonomisés et poursuivent le travail de manière autonome avec le soutien de la direction. Le chercheur intervient de moins en moins afin de renforcer l'autonomisation. Le résultat de 2014/2015 est la production de saynètes avec les élèves de deuxième différenciée (40 jeunes de 14/15 ans) présentant leur point de vue sur les règles de vie commune à l'école et de susciter le débat entre parents/enseignants et enfants. Le produit est présenté en fin d'année à la communauté scolaire. Il faut noter la bonne coopération entre les professeurs de l'ensemble des cours philosophiques et convictionnels. Toutefois, il faut rappeler que la tentative de réunir les anciens au bénéfice de l'école a été abandonnée pour le moment. En ce qui concerne la création d'une association de parents, après deux années de fonctionnement, il a fallu tenter, en octobre 2014, réunir un nouveau comité. La direction et la FAPEO y ont œuvré. Si cette tentative a rencontré un succès de foule, peu de parents se présentent en réalité pour reprendre le travail de l'ancienne équipe de l'association de parents. Dans ces circonstances, une nouvelle tentative sera faite pour associer à l'école des parents volontaires, à la rentrée de septembre 2015.

Évaluation de l'aide apportée aux écoles

L'initiation du projet « école inclusive » dans les deux sites fait suite à une phase de diagnostic social réalisé en novembre-décembre 2012. Cette enquête avait permis de rencontrer 50 acteurs (parents, enseignants, élèves, etc.) dans et autour des deux écoles. En janvier 2015, une douzaine d'enseignants et médiateurs parmi les plus actifs durant le projet, dont certains déjà entendus au début de l'initiative, ont à nouveau été interviewés dans les deux écoles. Ce diagnostic de sortie avait pour objectif de réaliser l'évaluation du projet et d'en définir les suites, les extensions possibles, ainsi que ce qu'il s'agit de diffuser du projet (conférences, publications, suite de l'action), au-delà de 2015. Le travail d'évaluation comporte également l'analyse de la vaste documentation produite ou assemblée : résumés de rencontres, réalisations des élèves, courriels échangés avec les acteurs, documentation papier et web sur les écoles, documentation de la Direction générale de l'enseignement de la Communauté française, littérature afférente.

De manière systématique et synthétique, nous pouvons énumérer ainsi les résultats obtenus à ce jour sur les deux sites :

1. *Création au sein des deux écoles d'un noyau de +/- 8 professeurs et éducateurs stables et dynamiques (« groupes participatifs ») avec la participation d'élèves et de parents (même si cela est ponctuel dans ce dernier cas).*
2. *Persistance de ces groupes malgré le turn-over des professionnels, autour de projets de découverte, d'expression interculturelle, réunissant élèves et enseignants de divers horizons ; autonomisation de ces cellules : elles fonctionnent en 2015 avec une implication très réduite de l'IRFAM et lancent des projets ambitieux (spectacles, voyages à l'étranger...) faisant appel à des réseaux diversifiés.*
3. *Stabilisation d'outils : cellule participative, radio scolaire, diffusion web, bibliothèque...*
4. *Lancement de groupes à tâches sur des points spécifiques (création d'une association de parents, formation des délégués de classe, lien aux anciens, etc.).*
5. *Émergence d'un vocabulaire, d'un discours et d'une expérience positive de fonctionnements participatifs et inclusifs en cohésion avec les habitudes et les projets des deux écoles.*
6. *Possibilité d'une écoute pour nombre d'enseignants qui souffrent d'un manque de soutien et de reconnaissance au sein de leur établissement (même en situation d'urgence : Charlie...), un nouveau dynamisme et leadership pour solidariser des personnes au sein d'équipes et ouvrir ces équipes vers l'extérieur des écoles (infrastructures culturelles, parents, etc.).*
7. *À partir des premiers diagnostics en 2013, identification d'objectifs concrets qui s'adaptent aux possibilités des enseignants et à l'avancement du projet.*
8. *Réalisation d'un diagnostic de sortie en 2015 qui montre combien l'expérience a contribué à la conscientisation des participants aux apports d'une initiative inclusive et aussi a servi à définir des perspectives généralisables à d'autres écoles : l'idée est d'associer aux écoles des coaches en lien, par exemple, avec des AMO.*
9. *Obtention de toute documentation et de lien utile au projet de la part des responsables des deux écoles.*
10. *Mobilisation des observations sous forme de rapports dont les synthèses (articles) seront présentées aux personnes et institutions intéressées.*

Cette énumération croise en grande partie l'appréciation de la douzaine d'acteurs participants qui ont été sollicités pour le diagnostic de sortie, en janvier 2015.

Selon ces témoins, l'école inclusive répond aux besoins collectifs de leur établissement. La majorité des professeurs se rendent compte toutefois de la difficulté d'atteindre cet objectif, surtout si le soutien de la direction n'est que superficiel : « *L'école inclusive est un challenge qu'il faut viser. Chaque école doit se donner ses propres objectifs en fonction de ses propres besoins et ses propres moyens.* » Les répondants pensent que l'ensemble du système scolaire en Wallonie Bruxelles devrait bénéficier de cette ouverture.

Pour les équipes sollicitées, la participation au projet « école inclusive » a permis d'intégrer le concept de l'inclusivité dans l'agir des enseignants. Certains y décèlent de nombreuses pistes à explorer.

En matière d'impact auprès des *enseignants*, les témoins jugent que l'initiative a incité des acteurs de l'école à échanger entre eux. C'est une attitude qui était plus rare avant l'activité : « *Le projet nous a rapprochés. On a entamé les collaborations qui n'existaient pas entre certains professeurs.* » Plus encore, la plupart pensent que

« le projet a injecté de l'enthousiasme et du dynamisme dans le travail à l'école ». À refaire, plus d'enseignants participeraient et plus vite dans ce type de projets.

Une des raisons du chacun pour soi à l'école est le changement continu du personnel, le manque de continuité avec les projets précédents... L'initiative a montré qu'il faut dépasser cette fluctuation en constituant une « structure » au sein de l'école, en exploitant les points positifs de l'établissement.

Le « groupe participatif » constitué dans chacune des écoles est l'incarnation de cette idée. Mais, encore une fois, le manque d'implication plus nette de la part des directions semble avoir été un des freins à l'action, dans les deux établissements. Or, la « mise en œuvre des projets inclusifs demande de l'énergie et du temps ». Des actions entamées seules quelques-unes aboutissent dépendamment de quels groupes les portent et de leur capacité à s'autonomiser. Certes, cela peut s'apprendre et être soutenu, la « bonne communication et la concertation des activités » étant la pierre angulaire de la chose.

Par ailleurs, la reconnaissance de l'effort fourni, la valorisation de l'action, un merci... sont des facteurs de soutien importants. La reconnaissance peut provenir des enfants, des parents, des partenaires, mais aussi de la hiérarchie.

Si pris par ses charges ou priorités les directions ne peuvent pas soulever le défi de la coordination et du coaching, on devrait penser à désigner un pilote de projets collectifs, peut-être au sein des enseignants (pour la majorité des enseignants rencontrés) ou, sans doute, plus sagement en ce qui nous concerne, dans une structure qui ne soit pas de la structure scolaire afin de lui donner de la marge dans la dimension médiatrice ou intervention d'urgence de son travail. Ce coordinateur encouragera la coopération entre les réalisateurs de projets à travers différentes disciplines et facilitera la communication entre eux et avec la direction. Il se chargera aussi d'organiser des activités de *team building*, de formation, d'écoute, etc. Les AMO qui ont été informées et impliquées à la fin du projet (dès mai 2014 par un séminaire IRFAM, FAPEO, divers AMO tenu à Namur) nous semblent pouvoir correspondre à ce défi.

Pour ce qui est des *élèves*, ils prenaient en général du plaisir de participer aux activités du projet « école inclusive ». Cela les a valorisés également, car ils peuvent mettre en avant des talents que l'école sollicite peu d'ordinaire, notamment en matière d'expression. Ils se sentaient écoutés et respectés, il est vrai qu'ils ont un autre rapport à l'enseignant durant des activités spécifiques (ateliers en petits groupes, visites à l'extérieur, débats sur l'actualité où il s'agit de point de vue et non de connaissance, rencontres d'invités, etc.) : « La possibilité de participer aux réunions informelles avec les enseignants et de s'exprimer encourage les élèves à s'intégrer à l'école ».

À travers leurs initiatives inclusives et leur propre posture favorable à la diversité, les adultes de l'école ouvrent les yeux des enfants à la mixité, au respect, à la communication, à la participation : « Les rencontres entre élèves et professeurs ont permis d'éclaircir certains comportements qu'on ne comprenait pas ». Et les élèves d'être plus calmes et apaisés, sans doute parce que plus confiants en l'adulte, en l'école et en eux-mêmes : « Le projet a contribué à la diminution des conflits entre professeurs et élèves, ainsi qu'entre élèves. »

Les résultats sur l'école en tant que telle sont également mentionnés. Les débats au sein du groupe participatif (ou dans d'autres instances de l'établissement) permettent d'identifier des objectifs ou de préciser des demandes. Les participants aux interviews pensent que lorsque des problèmes sont évoqués, désormais la réponse semble plus rapide qu'avant. Par exemple des locaux ont été ouverts plus facilement qu'avant aux activités collectives dans les deux écoles. On apprécie également l'ouverture des établissements à leur contexte externe et à de nouveaux partenariats par le fait du projet (partenaires culturels, FAPEO...).

Dans ce contexte, les *parents*, avec qui un rare échange a été vécu, même si cela reste encore difficile de faire collaborer les mondes des écoles et des familles : « La participation des parents n'est pas représentative pour le moment, beaucoup de parents ne viennent pas aux réunions, d'autres sont mécontents de la situation actuelle, mais avant nous n'avions personne ! » (Verwée). L'organisation, par exemple, de petits déjeuners pour les parents semble donner des résultats du moins dans une des deux écoles et en primaire (Vieslet). Il reste à généraliser cela en secondaire, avec les générations d'élèves qui montent.

Ces activités collectives et informelles peuvent encourager la création de réseaux d'entraide au niveau local. Ces réseaux pourraient servir aux élèves et faciliter leur transition vers l'emploi : « On souhaite reprendre les rencontres avec les anciens élèves », dit-on dans les sections professionnelles et techniques de l'Athénée Verwée. En effet, il est illusoire de s'attendre que la réflexion et l'action entamée apportent directement et partout des changements concrets et durables. Il faut laisser le temps aux acteurs principaux de décanter les idées et capacités développées afin de les mettre en œuvre, à un moment qui leur semblera propice.

Fort de ces constats, examinons à présent si les critères d'inclusivité sont mieux rencontrés dans les deux écoles après le projet qu'avant. En effet, note que par rapport à l'ensemble de ces critères des avancées plus ou moins importantes sont observées dans les deux athénées, comme l'en attestent les interviews d'enseignants.

Enfin, au vu du tableau des résultats actuels, il nous apparaît possible d'avancer que le modèle de l'école inclusive offre une réponse concrète et cohérente, une *plus-value face aux défis et difficultés de la diversification socioculturelle dans l'enseignement*. Ce sont, en particulier, les dimensions « méthodes et contenus » et « processus » qui sont les mieux rencontrées par l'approche inclusive des relations au sein de l'école.

Conclusions et recommandations

On l'oublie souvent, *l'école est un lieu de travail* autant pour les enfants que pour des adultes. Les travailleurs de l'école, à l'image des ses utilisateurs et du reste de la société, sont culturellement hétérogènes et socialement inégaux. Or, le fonctionnement de l'école et les modèles qu'elle diffuse sont, dans la majorité des cas, monolithiques, ne représentant qu'une partie de la société ou étant souvent plus proches des normes des uns que de celles des autres.

Cette contrainte n'est pas nouvelle, mais elle est de plus en plus décriée, ses effets mesurés. Des calculs de coût, notamment, poussent les administrations scolaires à réagir et à réclamer des résultats à leur base. Ces vecteurs poussent les écoles à agir en matière de gestion des diversités, sachant que comme chaque organisme, l'école, ou plus exactement la « communauté scolaire », est constituée de multiples sous-ensembles, composés, eux-mêmes, de manières très diversifiées.

Ces sous-structures, groupes, associations ou collectifs sont porteurs de sensibilités et d'enjeux différents, pouvant, le cas échéant, entrer en collaboration ou en concurrence les uns avec les autres... *Quels sont les mécanismes de coordination, de médiation et d'arbitrage de ce contexte relationnel mouvant prévus au sein et autour des écoles, et plus généralement au sein du système scolaire belge francophone ?*

Les constats montrent que les écoles répondent à ces contraintes, le plus souvent, de manière réactive plutôt que proactive, elles réagissent par à-coup et en ordre dispersé là où elles pourraient être planifiées, suivant une charte de conduite décidée démocratiquement, par exemple. Elles ne sont du reste ni soutenues ni attendues sur ces dimensions relationnelles de la gestion scolaire. Les résultats sont alors faibles et dépendent de l'initiative privée de l'un ou l'autre acteur.

L'école se retrouve à la fois tributaire et source de malentendus quant à sa mission et au vécu de ses acteurs. On nous présente d'un côté une situation où les enseignants du secondaire se retrouveraient détournés de leur mission, démotivés et malmenés dans un contexte de plus en plus explosif. De leur côté, les élèves sont présentés comme désintéressés par l'offre scolaire dans son ensemble (offre « matière », pédagogique, culturelle, relationnelle), comme de plus en plus ingérables, sources de « problèmes » et de violence. Le constat serait sans appel dans le cas de concentration scolaire de publics issus de l'immigration ou de groupes sociaux défavorisés.

Trois années de recherche-action dans deux athénées aux publics défavorisés ont permis de constater les manques et les possibilités en cette matière, et pointent l'issue possible d'une fonction de coaching (ou de formation continue *in situ*) au sein des établissements scolaires. En effet, ce qui fait défaut, c'est une coordination dynamique des outils et ressources à la disposition des écoles. Donc, au moins, un statut et une formation pour endosser ce rôle.

La recherche-action présentée part de l'analyse de la situation au travers d'un diagnostic dont les suggestions sont mises en application en partenariat avec les acteurs du terrain. Les résultats des stratégies d'inclusion font l'objet d'une évaluation régulière et d'éventuelles adaptations négociées sous le contrôle des participants, dont les directions d'école. La co-construction des actions en collaboration avec les acteurs est la dimension qui permet de les pérenniser, car les acteurs intègrent des connaissances et des expériences qui doivent en principe les aider à dupliquer ces processus en un temps ultérieur, en l'absence des chercheurs. En un sens, il est possible de comparer cette méthodologie à celle utilisée par certaines entreprises qui souhaitent développer la qualité de leur production en instaurant des processus de gestion participative.

Au croisement de trois topiques au moins, l'intégration sociale des élèves issus de la diversité culturelle, les projets pédagogiques d'établissement et la formation continue des enseignants, *l'intervention inclusive* touche également le débat autour de la fonction éducative et relationnelle de l'école *versus* sa fonction d'instruction et de qualification. La recherche montre la nécessité d'adapter la formation des personnels éducatifs aux problématiques actuelles du travail sociopédagogique avec des équipes comprenant des membres de cultures sociales et ethniques différentes, et chargées de diriger des projets participatifs, ouverts aux familles. Elle pose également le problème de l'expertise en ce domaine (sur quoi repose-t-elle ?) et des compétences qui doivent être développées (savoirs, savoir-faire, savoir-être).

Il apparaît donc nécessaire de développer les outils proposés, notamment en partenariat avec les associations locales qui travaillent en lien avec le système éducatif. Des outils à destination des acteurs de terrain :

- une grille de critères d'écoles inclusives,
- un profil de compétences à développer pour les coaches,
- des formations continues déclinées en termes d'accompagnement méthodologique et adaptées aux besoins et problématiques rencontrés,
- des bibliographies,

- une diffusion de l'information,
- une visibilité accrue des familles et du tissu associatif dans les écoles et, inversement, un regard porté par celles-ci vers des outils et aides se trouvant autour d'elles.

Remarquons que la création d'une cellule participative représente un espace durable de partage d'informations, de concentration des forces en présence, de débat, mais aussi de soutien moral, matériel, financier et technique à destination du personnel éducatif. Cette cellule représente le rouage autour duquel l'ensemble des autres éléments s'articule.

On constate que les actions suscitées dans le cadre de la recherche ont surtout concerné les dimensions « sociopédagogiques » et « gestionnaires » des critères d'inclusivité. Dans ce cadre, elles ont permis un début de réalisation de la plupart des critères associés à ces dimensions.

Au vu des résultats, il nous apparaît possible d'avancer que le modèle de l'école inclusive offre une réponse utile aux défis de la diversification socioculturelle des publics et du personnel de l'enseignement. Il est encore nécessaire d'effectuer un travail de diffusion de ce modèle, tout en lui offrant la souplesse que nécessite l'adaptation à d'autres contingences locales.

En guise de recommandations finales, voici quelques facteurs de réussite, parmi d'autres, qui nous sont apparus importants à préciser :

- Avoir un pilote de projet expérimenté, connaissant les difficultés des écoles, qui vient de la part d'une institution reconnue, accompagné par des collègues et un comité.
- Avoir une relation de confiance avec certaines personnes au sein des écoles *avant* l'intervention.
- Être un acteur externe et « neutre » par rapport à l'école, son public et ses problématiques.
- Agir dans des situations problématiques, mais non ouvertement en crise. Il y a un temps pour l'intervention de crise et un temps pour l'intervention de développement.
- Bénéficier d'un noyau d'acteurs volontaires et complices qui sont valorisés par la participation au projet et gratifiés parce qu'en partenariat avec l'extérieur de l'école. La possibilité de financer certaines dépenses dans le cadre des activités, même si cela reste symbolique, est un avantage.
- Avoir une approche systématique et équilibrée des problèmes *et* des ressources de *tous* les acteurs et non de certains seulement.
- Consentir présence au minimum hebdomadaire dans chaque école, du temps pour y circuler et rencontrer, écouter les acteurs, un temps complété par des échanges à distance.
- Insister pour valoriser au maximum ce qui est déjà fait par l'école, ses acteurs et ses partenaires, afin d'éviter de surcharger les équipes, créer des concurrences inutiles.
- Valoriser en particulier les initiatives d'inspiration artistique et permettant l'expression des uns et des autres pour redonner un sens à l'école, mais aussi à la profession d'enseignant, et repenser les méthodes d'enseignement et d'évaluation.
- Préférer en priorité une plateforme (« groupe participatif ») plutôt que des relations binomiales : plus dynamique, riche et utile notamment face aux turbulences du *turn-over*. Cette structure pourrait aussi se formaliser, si besoin est, par une charte du respect mutuel et de coopération, par exemple. Elle doit, sinon comprendre la direction, être en lien avec celle-ci.
- Faire naître de cette coordination, assez rapidement, des groupes à tâches pratiques qui par la suite alimenteront la « coordination mère ». Dans ce cadre, des relations bilatérales peuvent être utiles.
- Insister pour impliquer dans chaque activité des acteurs de groupes, d'horizons, d'origine, de discipline, etc. différents pour repenser le rapport élèves/professeurs, professeurs/familles et le rapport être collègues.
- Évaluer et insister pour diminuer dès que possible la part d'intervention externe afin de laisser éclore l'autonomie des acteurs et de leurs partenaires locaux.
- Être dans une démarche de recherche, de débat avec d'autres acteurs, se donner les moyens d'une intervention.

Bibliographie sélective du sujet

- Amoranitis S. et al. (2010), Développer le Meanstreaming de la diversité : Recueil analytique d'outils d'intervention pour la valorisation de la diversité, IRFAM.
- Armand F., Rousseau C., Lory M-P. et Machouf A. (2011), « Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil », Kanouté F. et Lafortune G. (dir.), Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques d'établissement, PUM, 97-110.
- Avenier J-M , Schmitt C. (2007), La construction de savoirs pour l'action, L'Harmattan.
- Banks J. A. et Mc Gee Banks C.A. (2001), Multicultural Education. Issues and perspectives, John Wiley & Sons Inc.
- Barbier J.-M. (1996), Savoirs théoriques et savoirs d'action, PUF.
- Barroso J. (2000), « Autonomie et régulation du système éducatif », Revue Française de Pédagogie, n° 130, 57-71.
- Beguín P., Cerf M. (2009), Dynamique des savoirs, dynamique des changements, Éd. Octarès.
- Bellenger L. (2004), Piloter une équipe projet, ESF.
- Ben Ayed C. (2001), « École et logiques de marché, réalités risquées et (dés) illusions », Revue Questions Éducatives, n° 20.
- Ben Ayed C. (2001), « Politiques éducatives entre intentions et réalisations », Revue Questions Éducatives n° 19.
- Ben Ayed C. (2009), « École ségrégative, école reproductrice », Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n° 180.
- Ben Ayed C. (2009), Carte scolaire et marché scolaire, Éd. Du Temps.
- Ben Ayed C. (2009), Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales, PUF.
- Ben Ayed C. (2011), La mixité sociale à l'école : un objectif impossible ? Armand Colin.

- Ben Ayed C. (dir) (2010), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Armand Colin.
- Ben Ayed C. et al. (dir) (2010), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, La découverte.
- Bequet V (2012), « Pupils' participation in French secondary school : the interplay between tradition and innovation », Loncle P. and al. *Youth Participation in Europe, beyond discourses, practices and realities*, The policy press, 207-224.
- Bergeron L., Rousseau N., Leclerc M. (2011), « La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire », *Éducation et Francophonie*, v. XXXIX, n° 2.
- Blavier, A. (2012), *Déontologie*, Presses Université de Liège.
- Bonjour P et Lapeyre M. (2004), *Le projet individualisé, clé de voute de l'école inclusive ? Du discours à la méthode*, Erès.
- Bonnet J. (1994), *L'Enseignant au cœur du projet d'établissement : pour une communication porteuse de sens*, Éd. d'Organisation.
- Booth T. et Ainscow M. (2002), *Guide de l'éducation inclusive. Un centre d'éducation indépendant*, CEEI.
- Bouton K. (2012), « Le système scolaire luxembourgeois entre exclusion et inclusion », *Forum*, n° 304, 12-14.
- Bouvier A. (1994), *Management et projet*, Hachette.
- Bouvier A. (2001) *L'établissement scolaire apprenant*, Hachette.
- Broch, M.-H. (1996), *Travailler en équipe à*
- Broch, M.-H. et Cros, F. (1991), *Comment faire un projet d'établissement*. Lyon : *Chronique sociale*.
- Broch. M. et Cros, F. (1990) *Ils ont voulu un projet*
- Bronckart J.-P. et Gather Thurler M. (2004)
- Callon M., Lascoumes P., Barthe Y. (2001), *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Le Seuil.
- Collerette, P. et Schneider, R. (1996), *Le pilotage du changement. Une approche stratégique et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Crahay M. (1999), *Psychologie de l'éducation*, PUF.
- Crouzier M-F., Gardou C. (2005), « Éducation inclusive : du prêt-à-porter éducatif à la culture du sur-mesure », *Nouvelle Revue de l' AIS* n° 30, 125-132.
- Cruzten D., Gofroid J., Haddad K. et Manço A. (2010), « Gérer la diversité, ça s'apprend... dès le plus jeune âge ! », *Diversités et citoyennetés*, n° 23, 4-6.
- Degallaix, E. et Meurice, B. (2003), *Construire des apprentissages au quotidien : du développement des compétences au projet d'établissement*, De Boeck.
- Delvaux B. (2005), « Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle », Demeuse M. et al. *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, De Boeck Université, 275-295.
- Demeuse M. et Baye A (2007), « Measuring and comparing the Equity of Education Systems in Europe », Soguel N. et Jaccard P., *Governance and performance of Education Systems*, Springer.
- Devineau S. (1998), *Les projets d'établissements*, PUF.
- Draelants H. (2002), « L'impact des structures et de l'organisation d'un système scolaire sur la production d'inégalités en son sein », *Esprit critique*, v. 4, n° 5, 1-14.
- Dupriez V. et Dumay X. (2004), « L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? », *Cahiers de recherche en Éducation et Formation*, n° 31.
- Duru-Bellat M. (2004), *Les effets de la ségrégation sociale sur l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche*. Commission du débat national sur l'avenir de l'école.
- Fondation Roi Baudouin (2005), *Parents-écoles partenaires dans l'éducation. Les familles issues de l'immigration*.
- Francis B. (1997), « Discussing Discrimination : children's construction of sexism between pupils in primary school », *British Journal of Sociology of Education*, v. 18, n° 4, 519-532.

- Friant N., Demeuse M. Aubert-Lotarski A. et Nicaise I. (2008), « Les politiques d'éducation prioritaires en Belgique : deux modes de régulations des effets d'une logique de marché », Demeuse M., Frandji D., Greger D. et Rochex J.Y. (Eds), Evolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe, INRP.
- Gather Thurler M. (2000), Innover au cœur de l'établissement scolaire, ESF.
- Gillet A. et Tremblay D.-G. (2011), « Les partenariats de recherche », SociologieS.
- Gillet A. et Tremblay D.-G. (2011), « Pratiques, analyses et enjeux de la recherche partenariale », Interventions économiques, n° 43.
- Grenot M., Fisher M. et Staub D (2001), Lessons learned in Inclusive Education. At the end of the Day, Paul Brookes Publishing.
- Hindriks J. et Vershelde M. (2010), L'école de la chance, Regards économiques, n° 77.
- Hirtt N. (2006) Handicap culturel, mauvaise intégration, ou ségrégation sociale ? PISA 2003 et les mauvais résultats des élèves issus de l'immigration en Belgique, Aped.
- Hirtt N. (2009), Je veux une bonne école pour mon enfant ! Pourquoi il est urgent d'en finir avec le marché scolaire, Editions Aden.
- Houlette M. et al. (2004), « Developing a More Inclusive Social Identity : An Elementary School Intervention », Journal Of Social Issues, n° 60, 35-55.
- Hurrell P.. (1995), « Do Teachers Discriminate ? Reactions to Pupil Behaviour in Four Comprehensive Schools », Sociology, n° 29, 59-72.
- Kyriazopoulou M. et Weber H. (2009), Développement d'un ensemble d'indicateurs pour l'éducation inclusive en Europe, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.
- Larivée S., Kalubi J-C., Terrisse B. (2006), « La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite », Revue des sciences de l'éducation, v. 32, n° 3, 525-543.
- Lavoie L. et al. (1996), La recherche-action : théorie et pratique, PUF.
- Liebkind K., et al. (2004), « Cultural Identity, Perceived Discrimination, and Parental Support as Determinants of Immigrants' School Adjustments », Journal of Adolescent Research, v. 19, n° 6, 635-656.
- Manço A. (2002), Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Approches théoriques et pratiques, L'Harmattan.
- Manço A. (2006), « Jeunes issus de l'immigration en Europe : comment faire de l'école un instrument de mobilité sociale et d'acquisition de compétences interculturelles ? » Tendances de la cohésion sociale, v. 18, n° 1, 169-183.
- Manço, A. (2009), « Stigmatisation des jeunes issus de l'immigration à l'école », Diversité et citoyenneté, n° 19, 5-13.
- Maroy C. (dir.) (2006), Ecole, régulation et marché, PUF.
- McAndrew M, Potvin M., Borri C. (2013), Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité, PUF.
- Meijer C. (2006), Special needs education in Europe : Inclusive Policies and Practices, Dremfels Weg.
- Monseur C. et Demeuse M. (2001), « Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthode de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire », Cahier du Service de Pédagogie expérimentale, n° 7-8, 25-52.
- Montgomery E. et Foldspang A. (2007), « Discrimination, mental problems and social adaptation in young refugees », European Journal of Public Health, v. 18, n° 2, 156-161.
- Naziri F. (2012), Psychologie de la relation d'aide, Presses Université de Liège.
- Nicaise I. (2009), « Inégalité et exclusion sociale dans l'enseignement : un mal inéluctable ? », Nicaise I. et al., Une école réellement juste pour tous ! Seize pistes de réforme et d'action, Plantyn, 21-53.
- Nicaise I. et al. (2009), Une école réellement juste pour tous : seize pistes de réformes. Plantyn, 2009.
- Obin J.-P. et Cros, F. (1991), Le projet d'établissement, Hachette Education.
- Ouellet F. (2002), « L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté », VEI Enjeux, n° 129.
- Parent F., Parmentier P., Coppieters Y., Leveque A, Godin I. et Berghmans L. (2002), « Inégalités sociales des filières d'enseignement en Belgique », Communication au Deuxième congrès des chercheurs en Éducation.
- Paturel D. (2010), Le service social du travail à l'épreuve de la GRH, L'Harmattan.
- Peterson S. S. et Heywood D. (2007), « Contributions of families' linguistic, social and cultural capital to minority language children's literacy : Parents', teacher and Principals' perspectives », The Canadian Modern Language Review, v. 63, n° 4, 517-538.
- Pichault F. (2008), La recherche-intervention peut-elle être socialement responsable ? Vuibert.
- Rebeyrol A. et al. (2010), Discriminations à l'école : rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire.
- Rousseau, C., Armand, F., Laurin-Lamothe, A., Gautier, M.-F. et Saboundjian, R. (2011), « A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness », Child and Adolescent Mental Health, v. 17, n° 1.
- Thomazet S. (2006), « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », Le français aujourd'hui, n° 1, n° 152, 19-27
- Thomazet S. (2008), « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! », Revue des sciences de l'éducation, v. 34, n° 1, 123-139.
- UNESCO (2003), Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation.
- UNESCO (2010), L'éducation pour l'inclusion : de la recherche aux réalisations pratiques.
- Van Hove G., De Vroey A. et Deprez M. (2009), « De l'intégration vers l'inclusion ? L'enseignement inclusif en plein mouvement », Nicaise I. et al., Une école réellement juste pour tous ! Seize pistes de réforme et d'action, Plantyn, 21-53.
- Vrancken D., Kuty O. (2001), La sociologie et l'intervention, Enjeux et perspectives, De Boeck.
- Zay D. (2012), Éducation inclusive une réponse à l'échec scolaire, L'Harmattan.