



HAL
open science

La volonté d'inclure: "Régime de vérité", recomposition des pratiques et stratégies d'appropriation dans un dispositif d'inclusion scolaire à Fortaleza (Brésil)

Rémi Lavergne

► To cite this version:

Rémi Lavergne. La volonté d'inclure: "Régime de vérité", recomposition des pratiques et stratégies d'appropriation dans un dispositif d'inclusion scolaire à Fortaleza (Brésil). Education. Université Lumière - Lyon II; Universidade federal do Ceara, 2009. Français. NNT: 2009LYO20037. tel-01543942

HAL Id: tel-01543942

<https://theses.hal.science/tel-01543942>

Submitted on 21 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Lumière Lyon 2

Universidade Federal Do Ceará

École doctorale : Sciences de l'éducation, psychologie, info. com

Équipe de recherche : Éducation et politiques

A vontade de incluir

"Regime de verdade", recomposição das práticas e estratégias de apropriação a partir de um dispositivo de inclusão escolar em fortaleza

La volonté d'inclure

"Régime de vérité", recomposition des pratiques et stratégies d'appropriation dans un dispositif d'inclusion scolaire à Fortaleza (Brésil)

par Remi Fernand LAVERGNE
thèse de doctorat en Sciences de l'éducation

sous la direction de Abdelhafid HAMMOUCHE et Rita VIEIRA DE
FIGUEIREDO

présentée et soutenue publiquement le 10 juillet 2009

Membres du jury :

Abdelhafid HAMMOUCHE, Maître de conférences, Université Lyon 2

Rita VIEIRA DE FIGUEIREDO, Professeur d'université, Universidade Federal Do Ceara –
Brésil

Jean Robert POULIN, Professeur associé, Université du Quebec à Chicoutimi

Alfredo VEIGA-NETO, Docteur, Universidade Luterana do Brasil

Sylvio DE SOUSA GDELHA COSTA, Docteur, Universidade Federal Do Ceara – Brésil

Thèse au format PDF

L429v

Lavergne, Rémi Fernand.

A vontade de incluir [manuscrito] : “regime de verdade”,
recomposição das práticas e estratégias de apropriação a partir de um
dispositivo de inclusão escolar em Fortaleza / por Rémi Fernand
Lavergne. – 2009.

358f. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira,
Fortaleza(CE), 10/07/2009.

Orientação: Profª. Drª. Rita Vieira de Figueiredo.

Inclui bibliografia.

1-EDUCAÇÃO INCLUSIVA – FORTALEZA(CE). 2-INCLUSÃO ESCOLAR –
FORTALEZA(CE). 3-EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESTUDO E ENSINO(EDUCAÇÃO
PERMANENTE) – FORTALEZA(CE). 4-PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL – FORMAÇÃO – FORTALEZA(CE). 5-SUBJETIVIDADE.
6-PODER(CIÊNCIAS SOCIAIS). 7-ESCOLAS PÚBLICAS – FORTALEZA(CE).
I- Figueiredo, Rita Vieira de, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de
Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 371.9046098131

74/09

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Résumé de la thèse

Introduction

La question de l'inclusion scolaire des enfants ayant une déficience est apparue au Brésil il y a plus d'une vingtaine d'années. La dernière Constitution Fédérale évoque clairement l'intérêt et la nécessité d'intégrer ces enfants dans le système scolaire régulier d'enseignement. A partir de la décennie 1990 tout un cadre législatif va se constituer autour de cette question dont l'initiative va aux grandes agences internationales (FMI, UNESCO, BID, OMS, OCDE, etc.) qui exercent une certaine pression pour que ce nouveau projet éducationnel soit effectif, au niveau international, à compter de l'année 2015.

Peu à peu, on s'aperçoit que la réalisation de cette politique publique ne va pas de soi et qu'elle constitue un défi d'autant plus grand que, dans un système scolaire brésilien (mais aussi international) qui produit tant d'exclusion, on ne sait pas exactement ce qu'on entend par "éducation scolaire inclusive", ni même comment la mettre en œuvre, pratiquement. De plus, se pose la question de faire travailler ensemble deux institutions - l'école publique et l'éducation spécialisée - qui ont toujours travaillé séparément puisque se prévalant de domaines de compétence différents. La "gestion de la diversité" va constituer le point de convergence de ces deux institutions qui sont par ailleurs restées, historiquement, les parents pauvres des gouvernements successifs jusqu'aux années 1960.

En 2003, la CAPES/SEESP¹ a adopté pour stratégie de remédiation à ce problème de mise en œuvre de la politique inclusive le fait de diffuser un appel à projets auprès de l'ensemble des Instituts d'Enseignement Supérieurs brésiliens. Ces projets devaient obéir à un certain nombre de critères, parmi lesquels, ceux de constituer une action innovante en direction de la formation de professionnels du système scolaire primaire, dans la perspective de les préparer à intervenir à l'école dans le sens de l'inclusion scolaire des enfants ayant une déficience ou présentant des difficultés d'apprentissage.

Un groupe de chercheurs universitaires (enseignants et étudiants de master 2), profitant de cette opportunité de voir leur recherche financée, soumit un projet en ce sens qui fera partie

¹ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior /SEESP: Secretaria da Educação Especial.

des dix choisis à l'échelle nationale. Motivé par la constatation de la difficulté du système scolaire à proposer des pratiques pédagogiques adaptées à ces enfants, le groupe de recherche de l'Université Fédérale du Cearà, auquel j'appartiens, s'est proposé d'accompagner une école publique de Fortaleza dans son processus de transformation en école inclusive. La proposition était donc, entre le second semestre 2005 et la fin 2007, d'initier une expérience d'inclusion dans une école primaire publique sélectionnée sur la base de critères précis qui seront détaillé dans le cours de cette étude, avec pour objectifs d'identifier, de développer et de diffuser des pratiques pédagogiques définies comme inclusives.

Construite en 2000, l'école primaire publique Isabel Ferreira est située dans la zone périphérique de Fortaleza, dans le quartier Curiò qui a le plus bas indice de développement humain (IDH) de la ville. Son équipe de professionnels est constituée de 26 professeures, de 5 membres de la direction et d'une dizaine d'autres personnes se répartissant entre le service administratif, les cuisinières et les personnels de nettoyage et surveillance. Les élèves sont divisés en trois temps scolaires². Parmi les 1024 élèves que compte l'établissement dans la journée, en 2007, 23 ont des problèmes de déficience (12 dans la période du matin, et 11 en après-midi). La majorité d'entre eux souffre de déficiences intellectuelles (10), une élève est trisomique, trois ont des problèmes de surdité, quatre manifestent des problèmes d'hyperactivité et les cinq autres ont été diagnostiqués comme ayant des troubles émotionnels ou des déficits d'attention et d'expression.

L'équipe universitaire a développé une recherche-action collaborative générale s'intitulant "Gestion de l'Apprentissage dans la Diversité", dont l'objectif était la co-construction d'une école inclusive en partenariat avec les professionnels de l'école. Le groupe est composé d'une dizaine de chercheurs (huit étudiants et deux professeurs). Le projet de recherche globale (appelée aussi "parapluie") s'articule aussi sur les projets de recherche individuels des étudiants et dont la majeure partie se définissent aussi comme des recherches-action, dont orientées par un objectif de transformation de l'école en un lieu capable d'accueillir différents types d'enfants présentant des problèmes de déficience.

J'ai intégré ce groupe de recherche en début 2006, dans le cadre d'une cotutelle de thèse entre la France et le Brésil. Ayant déjà travaillé sur les questions d'inclusion au Brésil durant mon DEA, cette cotutelle était motivée aussi par l'envie de continuer ce travail de recherche dans ce pays. Dès mon arrivée, je fus convié à participer à toutes les activités du groupe, y compris

² Au Brésil, le temps scolaire public intégral n'existe encore. L'école est donc répartie en périodes: du matin, de l'après-midi et du soir qui ne reçoit que les adolescents et adultes qui n'ont pas eu l'opportunité de terminer leur cycle primaire.

à accompagner les cours de formation administrés certains samedis matin dans l'école Ferreira. Cette école a constitué donc mon terrain de recherche durant près de deux ans et demi. Comme mon projet de recherche n'était pas encore complètement stabilisé, que je ne m'inscrivais pas dans les mêmes préoccupations que le groupe ni dans les mêmes perspectives théorico-méthodologiques³, il fut convenu que je travaillerais plus sur les relations de pouvoir savoir entre chercheurs et professionnels de l'école.

J'aurais pu abordé ce thème, avec beaucoup de profits, par divers angles disciplinaires et conceptuels, m'inscrivant par exemple dans une recherche inspirée par la sociologie des organisations, par la sociologie interactionniste, par la psychologie sociale ou l'analyse institutionnelle. Mais, pour moi, on ne peut pas séparer les relations de pouvoir savoir en général et celles qui traversent le milieu scolaire ou de la formation, en particulier, de leur dimension socio-politique. En effet, depuis Comte, Durkheim et Weber, on sait combien l'éducation, les orientations éducatifs ne peuvent pas être séparées, placées en extériorité de la dimension politique qui a contribué à leur émergence ou à leur définition. Il s'agit toujours de former un citoyen d'un certain type, adapté aux exigences stratégiques d'une société historiquement déterminée et située. Il s'agit donc d'un préalable indispensable à affirmer et qui permet donc de cadrer déjà plus mon projet.

Depuis le début, et influencé en cela par mes lectures de certains auteurs (Foucault, Bourdieu, Bauman, etc.), je suis parti de l'hypothèse que la question de l'inclusion scolaire des enfants ayant une déficience constituait un projet politique et s'inscrivait dans une stratégie de politique scolaire. La venue donc du groupe de recherche dans cette école, pour aider à la mise en œuvre de cette politique publique, ne pouvait donc pas être considérée en extériorité avec le contexte politique qui a prévalu à la sélection de son projet, à son financement et aux exigences auxquelles il devait répondre. Par ailleurs, former - le projet du groupe universitaire se définit comme étant une action de formation continue - comme éduquer dans une école, n'échappe pas aux relations de domination inhérentes à la rencontre de ceux qui disposent d'un certain savoir et savoir-faire et de ceux qui doivent les acquérir pour mettre en œuvre une politique éducative déterminée. Cette politique inclusive se fonde sur le droit de tous les enfants à bénéficier d'une éducation scolaire de base qu'elle veut garantir par l'exigence de transformation des écoles en lieux capables de leur assurer les moyens pédagogiques adaptés pour dépasser certaines de leurs limitations. Elle est par ailleurs traversée (comme le montrera

³Venant des Sciences de l'éducation de l'université Lyon2 ma perspective de recherche initiale s'inscrivait plus dans une démarche anthropologique sur l'offre éducative adressée aux enfants en situation de handicap au Brésil. Il s'agissait et il s'agit toujours d'une recherche qualitative "classique". En cela je me distingue d'une partie de mes collègues qui avaient fait le choix de la recherche-action, à visée transformatrice.

la révision de littérature qui accompagne ce travail) par des discours empreints de valeurs morales et de générosité.

Ma thèse est donc que cette action de formation continue orientée par l'inclusion scolaire des enfants ayant une déficience est tout aussi traversée par des effets de domination et d'autorité que quelconque autre type de formation, y compris celles dites "traditionnelles". Une observation plus proche des pratiques formatives en direction d'une école inclusive révèle les contradictions et paradoxes entre elles et les idéaux de partenariat et de co-construction qui animent les chercheurs-experts. Nonobstant, de telles pratiques produisent des effets d'objectivation et de subjectivation propices à l'émergence de nouveaux sujets qui peuvent, à des degrés divers, exprimer une vérité sur eux-mêmes comme sujets d'une expérience à partir de laquelle ils définissent les divers degrés de recomposition, ou non, de leurs pratiques professionnelles.

J'ai donc fait le choix de Foucault pour aborder de manière privilégiée certains aspects de cette recherche (les relations de pouvoir savoir notamment, auxquelles le nom du philosophe reste associé) parce que le philosophe de *Surveiller et punir*, de la *Microfísica do poder*, de *l'Histoire de la sexualité*, des *Anormaux* ou de *Il faut défendre la société*, etc. me paraît très pertinent pour établir un cadre de questionnement sur la problématique de l'inclusion et des relations de pouvoir savoir qui la traversent et qui se déploiera tout au long de ce travail, en fonction des points abordés. Foucault, par ailleurs s'est intéressé pendant très longtemps aux techniques disciplinaires qui accompagnent certains domaines (dont celui de l'éducation, de manière privilégiée) et leurs liens avec les sciences humaines ainsi qu'à la manière dont elles se conjuguent avec des technologies de soi propices à l'émergence de nouveaux sujets. Je ne suis pas philosophe de formation; je suis pas spécialiste de Foucault et n'ai pas la prétention ni la préoccupation d'établir la généalogie de l'inclusion au Brésil. Du reste, cela ne constitue pas l'objet de ma recherche. Mais, m'intéressant aux questions de pouvoir savoir, les lectures que j'ai déjà faites de l'oeuvre de Foucault m'ont permises de percevoir que l'usage de certains outils forgés par le philosophe pourrait éclairer utilement la l'ethnographie de l'action de formation centrée sur la construction d'une école inclusive que je me propose de faire sous l'angle des relations de pouvoir savoir.

Parmi ces outils, je vais mobiliser les concepts suivants: dispositif, relations de pouvoir savoir, processus de normalisation que je vais lier aux disciplines et aux technologies de soi dans la perspective de la gouvernementalité néolibérale qui caractérise notre société actuelle marquée par des biopolitiques auxquelles appartient, à mon avis, la politique d'inclusion

scolaire. Ce qui paraît intéressant avec Foucault, c'est que, en plus de mettre en évidence ce qui constitue une base, un point d'appui pour avancer dans la réflexion, il donne des éléments pour un regard critique, facilitant ainsi une prise de distance qui permet d'aborder d'une autre manière les relations de pouvoir savoir en œuvre dans l'établissement de l'inclusion scolaire, ainsi que ce qu'engagent les acteurs impliqués dans leurs pratiques quotidiennes.

Mon travail présente la particularité de constituer l'ethnographie d'une action de formation qui sera marquée principalement par l'influence des réflexions de Foucault à propos de certains points. Il s'agit, à travers de cette ethnographie détaillée, d'analyser les relations de pouvoir savoir, les effets et jeux de domination qui traversent la relation de formation entre chercheurs et professeurs de l'enseignement primaire, ainsi que d'établir les conditions à partir desquelles émergent ces relations et les effets d'objectivation et de subjectivation qu'elles produisent durant deux ans et demi de recherche. Ce n'est pas "innocemment" que les chercheurs se sont engagés dans la volonté de former, de préparer, d'accompagner, c'est-à-dire d'exercer *une action sur les actions possibles des autres*. Mais, d'un autre côté, si cet investissement dans un "lieu qui n'appartient à personne", l'école publique, est générateur de beaucoup de relations de pouvoir complexes, il est aussi générateur de beaucoup de savoirs, ainsi que d'effets de subjectivation qui vont profiter tant aux enseignants qu'aux chercheurs.

D'un autre côté, je ne vais pas m'interdire de mobiliser certaines réflexions ou certains concepts venus de la sociologie (en puisant dans Weber, Bourdieu et Muller principalement), quand ils peuvent contribuer à éclairer, utilement et complémentirement, certains points.

Du point de vue méthodologique, le cœur de mon travail constitue l'ethnographie de cette expérience de formation continue dans une école dont on souhaite qu'elle se transforme en un lieu plus inclusif. Les techniques de l'observation participante, des entretiens semi dirigés, ainsi que l'analyse des documents issus du groupe de recherche constituent les outils de l'ethnographie. Ce sont donc eux que je vais utiliser de manière privilégiée tout en ayant aussi le souci de me livrer de temps à autre à l'objectivation participante de ma manière d'objectiver les relations de pouvoir savoir, telle que la définit Bourdieu (2003, p. 141) quand il écrit que son objet est

d'explorer, non "l'expérience vécue" du sujet connaissant, mais les conditions sociales de possibilités (donc les effets et les limites) de cette expérience et, plus précisément, de l'acte d'objectivation. Elle vise à une objectivation du rapport subjectif à l'objet qui, loin d'aboutir à un subjectivisme relativiste et plus ou moins antiscientifique, est une des conditions de l'objectivité scientifique.

Ma thèse est composée de deux parties. La première, constituée de quatre chapitres se propose de mettre en évidence la toile de fond sur laquelle se dessine l'inclusion scolaire des enfants ayant une déficience au Brésil. Une brève histoire de l'école publique et de l'éducation spécialisée dans ce pays, ainsi qu'une révision de littérature détaillée sur l'inclusion et une présentation du concept de biopolitique de Foucault, devraient permettre de percevoir les conditions sociopolitiques lesquelles qui ont contribué à l'émergence du projet de formation continue "Gestion de l'Apprentissage dans la Diversité" et dont je fais l'hypothèse qu'elles ont des répercussions sur le déroulement de cette action de formation et sur l'accueil qui lui est fait par le corps enseignant de l'école Ferreira.

La deuxième partie de cette thèse est l'ethnographie détaillée de cette action de formation. Datée du 17 octobre 2007, à la fois pour des raisons de commodité de narration et parce que ce jour-là se produit un incident qui va, réellement, constituer le déclencheur de la réflexion que je mène au cours de cette ethnographie, elle se propose de donner à voir la multitude de relations de pouvoir savoir entre chercheurs et professionnels de l'école. Son objectif est aussi de montrer comment elles contribuent à l'émergence de nouveaux savoirs - effets d'objectivation - tant pour les chercheurs que pour les enseignants et comment elles sont productrices d'effets de subjectivation propres à l'émergence de nouveaux sujets capables de parler de soi à partir de cette expérience de co-construction d'une école inclusive.

Partie 1

Contexte de rencontre entre l'école publique et l'éducation spécialisée au Brésil

Chapitre 1

Brève histoire de l'école publique au Brésil

1. Evolution de l'école publique

Plus de trois siècles de colonisation ont laissé des marques importantes dans le développement du système scolaire brésilien. Contrairement au processus d'expansion

espagnol, avant de se former dans les universités portugaises, l'élite coloniale recevait l'enseignement des Jésuites, venant à exercer virtuellement le monopole de l'éducation durant les deux premiers siècles de la colonisation (Saviani, 2007 : p. 41). Avec l'expulsion, en 1759, des Jésuites, c'est toute la structure administrative de l'enseignement qui se trouve démantelée.

Au XIX^e siècle, le Brésil était une société essentiellement rurale, sous la domination d'un empire centralisé, qui tentait d'adopter les modèles des Etats nationaux européens, mais sans avoir les ressources nécessaires pour intégrer la population appauvrie de ses lointaines provinces, où les profits des cycles économiques du sucre et de l'or s'étaient depuis longtemps épuisés.

Si, bien sûr, le poids de la colonisation se fait sentir au travers inégalités scolaires qu'a connu - et connaît encore - le Brésil, les divers types de gouvernement qui ont succédé à l'Indépendance du pays, que ce soit la Première République ou la période dictatoriale, n'ont aucunement contribué à la réduction de ces disparités. Au contraire, l'éloignement de l'école de la majeure partie de la population et la très lente progression des effectifs scolarisés de l'enseignement primaire ou secondaire se sont constituées en stratégie politique élitiste.

C'est l'intensification du capitalisme industriel au Brésil, surtout à partir de la Révolution de 1930, qui a déterminé l'émergence de nouvelles exigences éducationnelles dans une ambiance socio-politique chargée de tensions contradictoires. Ainsi que l'explique Romanelli (1985, p. 60) :

La forme selon laquelle s'est installé le régime républicain au Brésil et se sont conduites au pouvoir les élites, ne modifiant en rien la structure socio-économique, a influencé de telle sorte que, d'un côté, il n'y a pas eu de pression en termes de demande sociale d'éducation et, de l'autre, l'offre ne s'est pas amplifiée, ni même qu'on puisse noter un réel intérêt pour l'éducation publique, universelle et gratuite.

Mais, en même temps, la Révolution de 30, résultant d'une crise que venait de loin, détruisant le monopole des vieilles oligarchies, a favorisé la création des conditions d'implantation du capitalisme industriel et, avec lui, la modification du niveau d'aspiration en termes d'éducation scolaire de la part de la population brésilienne.

Si la Constitution qui naquit de "*l'État Nouveau*" (Estado Novo) reconnaît le droit à l'éducation de base pour tous, par le biais de la création du premier Ministère de l'Education et de la Santé du Brésil, en 1931, les dirigeants, stimulés par les "Seigneurs de la terre" et leurs fils, établis dans les grandes villes en vue d'occuper les fonctions de décision du pays,

ont adoptés et favorisés des mesures éducationnelles, des procédures sélectives, dans l'enseignement primaire, qui limitèrent l'accès à ce droit.

Avant d'aborder les problématiques de l'école publique de la seconde partie du XX^e siècle, il paraît important de mettre en perspective la nationalisation de l'éducation scolaire publique avec l'émergence, pour la première fois, de l'idée de nation brésilienne. Ainsi, durant l'ère Vargas, c'est l'articulation de l'Etat et de l'Education qui va permettre la constitution de ce fond culturel commun sur lequel peut s'asseoir l'idée de nation et d'Etat fort et centralisateur.

Les années qui suivent la Révolution de 1930 furent marquées par le mouvement de l'Ecole Nouvelle qui diffuse, en mars 1932, le célèbre Manifeste des Pionniers de l'Education Nouvelle. Celui-ci prône, en effet, le droit de tous les enfants de 7 à 15 ans à une éducation intégrale ressortant du devoir de l'Etat.

À propos de la concurrence entre public et privé que s'est initiée véritablement à cette époque-là, pour constituer un foyer de tension, chaque fois plus important de la part de certains versants de la société civile, il est intéressant de mettre l'accent sur le point suivant : durant plusieurs siècles, l'Etat brésilien s'est très peu impliqué dans les questions d'éducation scolaire, laissant ainsi un espace ouvert à l'Eglise et à certaines entreprises privées. Quand la question de la scolarisation de base pour le peuple a vraiment pris de l'ampleur, par la pression du marché, des industries, jusqu'à devenir un problème national, l'Etat n'avait ni les moyens financiers, ni les compétences nécessaires pour répondre à toutes les demandes et exigences de formation scolaire. Ceci explique pourquoi il a toujours dû s'allier avec les institutions privées qui occupaient déjà ce marché de l'éducation et pourquoi toutes les Constitutions et tous les grands textes de loi (type Loi Directrice et Bases/LDB) ont rédigé leurs orientations de telle manière à autoriser la redistribution des subventions publiques en direction des établissements privés, moyennant des garanties de qualité et des engagements à se substituer aux obligations de l'Etat, en recevant, par exemple, gratuitement certains élèves ou en acceptant le principe de l'attribution de bourses aux étudiants qui, sinon, n'auraient aucunement les conditions d'accès à leur offre pédagogique. Historiquement, on peut dire que, depuis toujours, et jusqu'au jour d'aujourd'hui, l'Etat brésilien et certaines institutions privées fonctionnent dans une relation de partenariat obligatoire et organique, le premier devant compter sur les secondes pour compenser ses propres carences politiques, financières et structurelles en matière d'offre éducationnelle et de formation.

A partir de 1964 (début de la dictature militaire), la redéfinition du jeu politique, déterminé en partie par l'expansion entrepreneuriale, du fait du développement industriel qu'a favorisé

l'internationalisation du marché brésilien, a soutenu la propre modernisation, l'évolution des intérêts et le renforcement des forces armées. Le nouveau régime a perçu combien l'éducation constituait un facteur important de développement socio-économique. Mais, pour cela, il dû ouvrir, pour la première fois - et l'on peut écrire, de manière permanente, jusqu'à aujourd'hui - les portes à l'aide internationale en matière de définition et de financement d'orientations éducationnelles en adéquation avec les lois du marché international. C'est ainsi que furent signés les accords MEC-USAID⁴, en vue d'établir une politique d'enseignement qui couvrirait les deux segments extrêmes de la scolarité : le développement de l'enseignement primaire et l'expansion de l'enseignement supérieur capable de répondre aux exigences en matière de recherche et de formation.

Pour problématique qu'aie été cette transition, pour la première fois, et à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, l'éducation fut considérée comme secteur prioritaire. Durant les quatre décennies suivantes, et jusqu'à aujourd'hui, elle va être marquée par d'importantes tentatives de réformes et de changements, la plupart du temps influencées par les grandes agences internationales auxquelles s'est ouvert le régime militaire.

2. Fin du XX^e siècle, début du XXI^e siècle

A partir de la fin du XX^e et du début de ce siècle-ci, l'enseignement primaire va toujours être privilégié par les politiques publiques. En plus de représenter une stratégie pour combattre l'analphabétisme endémique de Brésil, l'investissement dans niveau scolaire va être, à partir des années 70, une orientation phare des grandes agences internationales et des conventions qu'elles ont contribué à définir dans les pays en voie de développement.

Les vingt dernières années du XX^e siècle furent riches en termes de réformes, de lois, ainsi qu'en termes de proposition éducationnelles se présentant comme alternatives à la perspective productiviste et techniciste qui s'est diffusé avec le modèle scolaire du régime militaire, e que fut remplacé, selon Saviani (2007), par une forme de néoproductivisme. En effet, surtout à partir des années 1990, avec l'arrivée au pouvoir de Fernando Henrique Cardoso, les valeurs du néolibéralisme vont dominer le système scolaire brésilien, imprégnées qu'elles sont par les orientations dictées par le Consensus de Washington.

Avec l'arrivée au pouvoir du Président Cardoso, il s'est produit un changement profond dans l'éducation de nouveau influencée par la théorie du capital humain qui avait déjà fait son apparition dans les années 60. Avec elle, il appartient à l'individu d'exercer sa capacité de

⁴ Ministério Educação et Cultura-United States Agency for International Development.

chois et d'investissement personnel en vue d'acquérir les moyens formatifs ou professionnels que lui permettront d'être compétitif sur le marché du travail, d'affirmer la "conquête de son statut d'employabilité". L'éducation passe ainsi pour être comprise comme un investissement en capital humain individuel qui habilite les personnes à concourir pour les emplois disponibles. Saviani montre aussi, comment certains préceptes renvoyant aux idées pédagogiques de l'Ecole Nouvelle, sont réinterprétés en cette fin de XX^e siècle. Ainsi, du précepte "apprendre à apprendre", qui fait partie des quatre piliers de la nouvelle éducation, selon le rapport Jacques Delors, publié par l'UNESCO en 1996 et au Brésil en 1998 et qui doit orienter le MEC dans sa manière de repenser l'éducation brésilienne. En effet, cette même orientation vient à être assumée comme politique d'Etat par le biais des Paramètres Curriculaires Nationaux élaborés à l'initiative du MEC pour servir de référence au montage des curriculumms de toutes les écoles du pays. À la différence de l'Ecole Nouvelle des années 30, le précepte «*d'apprendre à apprendre*» renvoie nettement à la nécessité de se réactualiser, d'augmenter ses connaissances, en vue d'augmenter son potentiel d'employabilité.

Chapitre 2

Brève histoire de l'éducation spécialisée au Brésil

Aujourd'hui, l'éducation spécialisée est définie comme une modalité de l'enseignement général qui se caractérise par un ensemble de services spécialisés d'appui complémentaire ou supplémentaire mis à la disposition de l'enseignement scolaire publique. Ainsi, c'est une manière de garantir l'éducation formelle aux élèves qui présentent ces besoins éducationnels spécifiques.

Mais, ce qui se présente actuellement comme une modalité ne paraît pas constituer une évidence. En effet, l'histoire de l'éducation spécialisée au Brésil, nous démontre, notamment à travers des lignes de Mazzota (2001, p. 15), que *la défense de la citoyenneté et du droit à l'éducation des personnes ayant une déficience, est une attitude très récente dans notre société qui peut être datée à partir du milieu de ce siècle.*

On peut difficilement déconnecter les premières formes de prise en charge spécialisée, au Brésil, des expériences et de l'évolution de la pensée à propos des personnes présentant une déficience en l'Europe, à partir du XVII^e siècle. C'est, en effet, à partir de cette époque, mais surtout à partir du XIX^e siècle, que va se constituer un savoir spécifique sur les "déficients", à partir des pratiques éducatives et des techniques qui leur sont dédiées. Au Brésil, deux

institutions spécialisées ont marqué les prémises de la prise en charge des personnes ayant une déficiences: l'Institut Impérial des Enfants Aveugles (1854) et la création de l'Institut des Sourds-Muets (1857), actuel Institut Nacional d'Education des Sourds de Rio de Janeiro. Un peu plus tard, en 1926, sera fondé l'Institut Pestalozzi, pour les personnes souffrant de déficience mentale et intellectuelle. En 1954, sera créée la première Association des Parents et Amis des Exceptionnels (APAE, dédiée à l'origine, aux personnes marquées par le Syndrome de Down/trisomie 21).

A partir du début du XX^e siècle apparaissent au Brésil les premiers travaux théoriques, attestant, ainsi, l'intérêt croissant de la communauté scientifique pour les problèmes de déficience et encourageant aussi une réflexion plus ample, mais encore timide et isolée, de la part des législateurs en ce qui concerne la prise en compte des personnes victimes de ces problèmes.

Selon Mazzota (2001, p. 27), l'évolution de l'éducation spécialisée au Brésil peut être subdivisée en deux périodes distinctes: de 1854 à 1956 (initiatives officielles et privées avec une forte prépondérance pour les secondes); 1957 à 1993 (initiatives officielles de portée nationale). C'est à partir de cette seconde période que vont se multiplier, et gagner en fermeté, les orientations politiques et légales en faveur des personnes en situation de handicap, notamment en ce qui concerne leur accès à diverses modalités de l'éducation.

1. La constitution d'un cadre législatif

En 1961, la prise en charge éducative des personnes ayant une déficience est fondée par les dispositions de la Loi de Directives et Bases (LDB) de l'Education Nationale, Loi n° 4.024/61, qui, dans le chapitre consacré à l'éducation des "Exceptionnels", indique leur droit à l'éducation, de préférence dans le système scolaire général. On peut donc dire que l'éducation spécialisée pour les enfants ayant une déficience (d'où leur caractère d'"exceptionnalité") qui, jusqu'à ce moment-là relevait seulement des organisations non-gouvernementales et philanthropiques, en vient à occuper, pour la première fois, à occuper un certain espace dans la législation éducationnelle brésilienne.

Mais, c'est à partir de la Constitution Fédérale de 1988 et de la Loi des Directives et Bases de l'Education Nationale - LDBEN/1996 - que va s'affirmer une volonté politique d'inclure les enfants ayant une déficience. Comme évoquée ci-dessus, la promotion de l'inclusion et de l'école de base pour tous, en tant qu'objectifs universels, est due à la pression, au niveau international, des associations de défense des intérêts des personnes en situation de handicap,

ainsi qu'à la pression politique et économique des agences internationales comme : la Banque Mondiale, BID, UNESCO, OMS, OCDE e FMI qui promeuvent l'inclusion et l'école de base pour Tous comme objectifs universels.

C'est principalement durant la décennie 90 (Décennie Internationale de l'Education) que s'amorce véritablement le mouvement pour la promotion de l'inclusion. Parmi les avancées de ce mouvement, on peut compter la création du Statut de l'Enfant et de l'Adolescent, en 1990, qui rend obligatoire leur inscription à l'école. La LDBEN/1996 a pour ambition de restructurer le système scolaire et préconise que tout soit mis en œuvre pour prendre en compte les besoins éducatifs spécifiques de certains enfants ayant une déficience ou des difficultés d'ordre cognitif.

C'est surtout la Convention du Guatemala (1999), promulguée sous le Décret n°3.956/2001, qui va avoir une grande importance dans le Brésil de ces dernières années. En effet, elle impose que les enfants ayant une déficience soient accueillis dans le système scolaire normal et, pour ce faire, elle effectue l'articulation entre école publique et éducation spécialisée. Cette dernière est présentée comme une modalité complémentaire de l'éducation scolaire commune, qu'elle traverse jusqu'au bout de l'enseignement supérieur. Elle est donc dédiée au soutien particulier des enfants qui en ont besoin pour faciliter leur intégration ou leurs activités scolaires.

Jusqu'à 2008, chaque année va donner lieu à la promulgation d'une loi, d'un décret ou d'une politique renforçant les précédentes, affirmant le caractère d'obligation d'accueil des élèves ayant une déficience dans les divers niveaux d'enseignement publics et qui définit les conditions dans lesquelles ceci doit être fait.

Si c'est surtout à partir de la Convention de Guatemala (décret de 2001) que s'impose aux écoles l'obligation d'intégrer vraiment les enfants ayant une déficience dans leurs murs, c'est à partir du début des années 90 que l'idée d'éducation inclusive émerge vraiment au niveau international. La revue de littérature qui suit nous montre comment ce moment-là va constituer le point de rencontre de deux systèmes qui jusqu'alors, au Brésil comme ailleurs, avaient fonctionné parallèlement.

Chapitre 3

La gestion de la diversité comme point de

rencontre entre école publique et éducation spéciale (revue de littérature)

Il ne s'agit ici que de pointer les grandes étapes qui ont conduit à l'idée d'éducation inclusive et de faire percevoir les diverses préoccupations et tensions qui en accompagnent la difficile mise en pratique, au Brésil, comme dans le reste du monde.

1. Émergence et dimension politique de l'éducation inclusive (poids des grandes Déclarations internationales)

Si les luttes et revendications des personnes en situation de handicap ont gagné une certaine visibilité, surtout dans les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale à partir des années 80, c'est surtout à partir des premières années 90 que l'idée d'éducation pour tous prend son ampleur sur la scène internationale. En effet, la Conférence International de Jomtien (Thaïlande), en 1990, constitue le moment de référence de l'éducation inclusive en tant qu'elle prend appui sur l'idée d'éducation pour tous, y compris les personnes touchées par le handicap. Du reste, il convient de noter qu'à l'occasion de cette déclaration internationale, les personnes souffrant de déficience ne sont qu'une des modalités auxquelles s'adresse la nécessité d'éducation pour tous. Elle visent en tout premier lieu les femmes et les jeune filles, ainsi que tous les enfants souffrant d'exclusion pour raisons sociale, raciale, ethnique, culturelle, confessionnelle, etc. Cet ensemble de personnes visées par l'éducation inclusive sera reprise dans la deuxième Déclaration phare, celle de Salamanque en 1994, qui verra apparaître une notion fondamentale, celle de "nécessité éducative spécifique". Si tous les enfants/personnes évoquées précédemment sont encore l'objectif de ce grand texte fondateur, à partir de cette date, au plan international comme brésilien (et j'écrirais même surtout brésilien), ce sont surtout les personnes touchées par le handicap qui sont visées de plus en plus spécifiquement et, s'il devait demeuré un doute quant à cela, la Convention de Guatemala⁵ en 1999 se montre très claire à ce sujet, dès même son intitulé. Il est intéressant de noter comment ce principe de l'adaptation de l'enseignement aux "nécessités éducatives spécifiques" des enfants va se cristalliser sur l'enfance souffrant de déficience, ce dont personne ne peut se plaindre, mais qui interroge aussi, sur un plan plus sociologique, la capacité de l'enseignement à offrir des réponses adaptées aux élèves issus de minorités

⁵ **Convenção Interamericana** Para A Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, UNESCO, 1999.

ethniques, culturelles ou des couches sociales les plus défavorisées, et ceci d'autant plus si l'on se place dans une perspective bourdieusienne...

Au Brésil, signataire de tous ces grands textes, ces Déclarations internationales vont avoir un impact important puisque les principaux textes de loi du pays, à partir de la décennie 90 (appelée, internationalement, "Décade pour l'éducation"), vont prendre appui sur elles: le texte re-fondateur de l'architecture éducationnelle brésilienne, la LDBEN/1996 (Loi de Directrices et Bases) s'inspire très nettement de la Déclaration de Salamanque (1994). Quant à la Convention de Guatemala (1999) elle est déclinée sous la forme du Décret n° 3.956/2001 qui impose véritablement, et se fait très insistant sur ce point, l'entrée des enfants ayant une déficience dans tous les établissements qui forment le réseau régulier d'enseignement brésilien (écoles publiques, privées et à caractère philanthropique). Il convient de rappeler qu'à partir de 1965, comme évoqué dans le chapitre 1, par le biais des accords USAID-MEC, toute la politique éducative brésilienne est influencée par les directives nord-américaines, ce qui fait écrire à Saviani (2003, 2005, 2007) que parler de "système scolaire brésilien" constitue un abus de langage.

2. Une profusion de productions académiques et valeurs qui les sous-tendent

Parallèlement à la diffusion de ces grands textes internationaux, s'immisçant chaque fois plus profondément dans la politique éducationnelle brésilienne, et internationale, on assiste dans ce champ assez étroit de l'éducation spécialisée, et surtout de ce qu'on appelle communément "l'éducation inclusive", à une profusion d'écrits de toutes natures sur la question. Les grandes agences internationales, en tête desquelles l'UNESCO, sollicitent des experts pour écrire ce que l'on peut appeler de véritables prescriptions⁶ en matière d'éducation. Si les écrits à caractère plus pédagogique, plus "technique" restent très minoritaires, nombre des autres productions présentent divers perspectives de l'inclusion: certaines valorisent les aspects philosophiques, humanistes de l'inclusion; d'autres s'attachent à une réflexion plus anthropologique sur les diverses modalités de l'altérité; nombre de textes se placent sur un plan revendicatif et juridique (le droit "à la différence", "à la diversité", à "l'éducation de bas pour tous", etc.); d'autres, nombreux, à mon sens, versent dans les bons sentiments, dans les discours de générosité, avec parfois un côté messianique (l'inclusion va sauver le monde;

⁶ Si officiellement ces grands textes n'ont pas de caractère obligatoire, de leur signature dépend cependant le versement d'aides financières, parfois considérables, comme c'est le cas au Brésil. Les textes de l'UNESCO se présentent très clairement comme des "cadres normatifs".

l'école inclusive va transformer la société en "société inclusive", etc); beaucoup plus rares sont les productions qui affichent un caractère critique et épistémologique sur l'émergence soudaine de ce consensus éducationnel sur fond socio éducatif encore bien exclusif et générateur d'exclusion. Cette nombreuse production, majoritairement originaire des pays du Nord, appelle plusieurs observations/réflexions que j'essaie de développer schématiquement encore dans la thèse:

- la très pauvre représentation des personnes concernées par le handicap: beaucoup d'auteurs théorisent sur "leur bien", mais elles-mêmes⁷ restent très absentes de ces productions, voire même de ces débats qui les concernent;
- l'utilisation d'expressions ou de mots à caractère essentialiste, universaliste ("la diversité", "l'équité", "le droit à la différence", "le droit à l'inclusion", etc.), référant en quelque sorte le contexte du handicap à une dimension transcendantale et moraliste;
- découlant de ce qui précède, une quasi totale dépolitisation et "désociologisation" de l'impact, des causes et de la prise en compte du handicap, ce qui n'est pas sans générer de paradoxes. On sait que l'émergence de ces questions est politique, parce que résultat de luttes parfois très âpres de la part des personnes concernées pour gagner une certaine visibilité et écoute. Par ailleurs on fait la promotion de la participation sociale de la personne en situation de handicap tout en "aseptisant" ces réflexions de leur versant politique (ce qui constitue du reste une stratégie éminemment politique pour Foucault). Nombre de ces discours se proposent de faire sortir ces personnes de leur "colonisation" par les institutions spécialisées, bien souvent philanthropiques ou religieuses⁸, mais les replacent dans des énoncés à caractère moralistes ou incriminant les enseignants⁹ pour leur incapacité à les prendre en charge.
- quelques auteurs comme Fontella Santiago, Larrosa, Magalhães, Mazzotta, Mittler, Pérez, Rodrigués, Skliar, Sticker, Stoer, Veiga-Neto, etc. (voir bibliographie) se situent plus dans une perspective épistémologique et critique.

⁷ Il suffit de participer ou d'assister à des séminaires où les personnes souffrant de handicap sont conviées pour se rendre compte que parfois ce sont elles qui sont les plus critiques quant à ce "bien" défini pour eux. Je pense notamment aux personnes atteintes de cécité, de surdité ou de paralysie cérébrale.

⁸ Parce que durant très longtemps, politiquement, ces "déficients" et l'éducation des pauvres n'intéressaient personne au Brésil; ou bien intéressaient politiquement, en Europe, dans la perspective que décrit Foucault dans *l'Histoire de la folie*.

⁹ Alors que les manières d'enseignement, comme la formation des enseignants sont le résultat politiques de politiques éducatives déterminées.

3. L'inclusion scolaire et les pratiques pédagogiques

Comme je l'évoque précédemment, peu nombreux sont les auteurs qui abordent véritablement la question de l'inclusion scolaire des enfants ayant une déficience sous l'angle pédagogique, pratique et "technique". Le fait de prendre en compte la diversité des besoins éducationnels constitue unanimement une richesse en termes de possibilités et de défis éducatifs et cognitifs. Ses auteurs tentent de définir ce qui caractérise une école inclusive et réfléchissent sur les conditions nécessaires et minimum à partir desquelles on peut parler d'école inclusive. Certains auteurs se centrent plus sur les aspects cognitifs de l'apprentissage de ces enfants "différents"; d'autres travaillent plus la question des interactions, des stratégies d'enseignement pour prendre en compte la diversité des besoins. Un fort consensus émerge autour de l'apport de l'enseignement différencié destiné à ces élèves en termes de bénéfices pour les autres dits "normaux".

Si tous ces aspects pédagogiques présentent un grand intérêt, il est à noter qu'ils émanent dans leur immense majorité d'auteurs nord-américains et européens, qui se réfèrent donc à des milieux culturels et à des conditions d'enseignement bien différents de ce que l'on peut trouver au Brésil, pour le moins dans le nordeste de ce pays. Si la transférabilité de certains principes éducatif ne pose guère de problème, les stratégies et les moyens proposés ne sont pas toujours en adéquation avec les réalités sociopolitiques du milieu scolaire brésilien.

4. L'inclusion scolaire à l'épreuve de la réalité pratique

L'observation qui précède permet d'éclairer les difficultés de mise en place du modèle inclusif au Brésil. Si une volonté d'inclure transparaît très nettement dans les textes législatifs de ce pays, la réalité scolaire de l'inclusion, pour le moins dans le cadre de l'école publique semble tout autre. Il convient de ne pas généraliser excessivement, car si l'école publique apparaît comme le parent pauvre du système scolaire brésilien, les immenses disparités régionales, en termes économiques et en termes de politiques publiques laissent à penser qu'il existe d'importantes différences, même dans l'éducation publique, entre le sud et le nordeste du pays.

Cependant, nombre de freins à l'inclusion semblent similaires. En plus de la lente transformation des mentalités en regard des personnes en situation de handicap, un fort consensus s'établit vis-à-vis du manque de formation professionnelle des instituteurs et du manque de préparation des écoles pour inclure ces enfants aux besoins éducatifs spécifiques.

Ceci renvoie au contexte socio-économique et historique de l'éducation publique et de l'éducation spécialisée qui laisse des marques importantes dans le présent de ces deux institutions et constituent certainement les freins les plus importants. Si le Brésil s'est doté d'une législation en matière d'inclusion, que l'on pourrait qualifier de "modèle", la manière de considérer l'école publique, qui reste "l'école des pauvres" et encore liée à l'histoire. Comment impliquer dans l'inclusion des professeurs qui, outre le manque de formation, souffrent d'un manque de considération et d'une faible valorisation salariale, dans une entreprise qui exigent beaucoup en termes de savoir-faire, d'investissement humain et de compétences pédagogiques? Comment convaincre des professeurs de l'enseignement public que "l'école des pauvres" (et dont c'est encore la fonction par rapport à l'école privée) peut devenir inclusive alors qu'ils sont à la fois les premiers à faire l'expérience de l'exclusion qu'elle génère encore et sont victimes émissaires de cette exclusion? Comment les convaincre de faire plus et mieux (avec une inclusion soucieuse de la qualité et du respect des différences) quand leurs conditions de travail ne changent pas? Conditions de travail et conditions de réussite scolaire qu'ils peuvent par ailleurs très bien comparer au privé, puisque la majorité des institutrices de l'école Ferreira travaille à la fois dans le public et dans le privé. Ces dernières observations renvoient aux paradoxes qui jalonnent les conditions sociopolitiques mêmes de réalisation de l'inclusion scolaire.

5. L'inclusion scolaire: ambiguïtés et paradoxes dans les discours

Dans les discours officiels ou académiques sur l'inclusion, on peut percevoir trois versants dont les logiques parfois paraissent contradictoires. D'un côté un versant très humaniste, parfois moraliste, voire messianique, et faisant la promotion des valeurs de l'égalité sociale, de la société inclusive, du droit à la diversité, de l'école de qualité pour tous, etc. D'un autre côté, on trouve des discours pédagogiques très élaborés, des propositions de pratiques et de gestion scolaires, présentées comme pré-requis pour pouvoir répondre, de manière structurée, aux attentes de tous les enfants qui, si elles se réfèrent surtout aux pays du Nord peuvent constituer des bases de réflexion intéressantes au Brésil. Enfin, on a affaire aussi à des textes ou prescriptions très techniques, dont le vocabulaire s'inspire très clairement de celui de l'entreprise où il s'agit de gérer les gens, de quantifier les inscriptions scolaires, d'évaluer le rendement éducationnel des unités scolaire en termes rapport qualité/prix. La rencontre de ces trois univers de pensée, pour le moins contradictoire, n'est pas sans poser question. Par

ailleurs, comme par effet d'une sorte de dichotomie un peu schizoïde, on a d'un côté ces discours et prescriptions inclusives, ce souci pour le respect des rythmes d'apprentissage et d'acquisition des compétences, où les contenus apparaissent bien moins importants que la sociabilité et les capacités de collaboration et, d'un autre côté, dans les textes officiels, types Plan National d'Education ou Paramètres Curriculaires Nationaux (PCN), non seulement l'inclusion apparaît très peu évoquée¹⁰ mais en plus on a affaire souvent à un système scolaire qui doit tout mobiliser pour préparer ses élèves *aux défis de la société de la connaissance et de l'information*, à la *compétitivité du marché*, à faire preuve de *souplesse et d'adaptation dans une société en perpétuel changement*, etc. D'un côté donc la vision d'une école qui valorise le rythme différent de chacun, à l'écoute des besoins et soucieuse d'égalité, voire même de combattre la compétition, et d'un autre côté, la vision entrepreneuriale de l'école. Comment la perspective inclusive peut-elle trouver sa place dans une vision de l'école apparemment si paradoxale?

L'éducation spécialisée qui, comme l'école publique, n'a guère été valorisée, soudain se trouve convoquée en premier plan du dispositif inclusif, au prétexte qu'elle dispose de savoirs-faire spécialisés qui peuvent être mis à contribution tout au long du parcours scolaire afin d'aider des enfants en difficulté. Elle devient donc une modalité d'accompagnement spécialisée, temporaire ou permanente, au service des enfants dans le cadre d'une scolarité commune et ne peut se substituer à cette dernière, sauf dans des cas particulièrement graves devant être justifiés. Mais on s'aperçoit que les transferts de compétences de l'éducation spécialisée pour l'école publique non seulement semblent compliqués à mettre en place, coûtent de l'argent, beaucoup d'argent dans le cadre d'une inclusion se dotant de moyens sérieux, mais en plus génèrent toujours la même propension à étiqueter les gens par ce qui ce qui leur fait défaut (on a ainsi de élèves "normaux" et des enfants "de l'inclusion"). C'est d'ailleurs ce que disent des institutrices interviewées pour expliquer qu'elles n'ont pas bénéficié de l'accompagnement du groupe de recherche: *«cette année, je n'ai pas été suivi par la recherche parce que je n'ai pas "pris" de DM (déficient mental)»*, laissant à penser qu'il y aurait une pratique d'enseignement valide (même si "traditionnelle") avec les enfants "normaux" et une autre qui justifierait l'appui de spécialistes. Le fait même que le discours inclusif s'appuie sur l'éducation spécialisée (non pas techniquement bien sûr) contribue à focaliser encore plus sur la déficience, et non pas sur une difficulté qui peut être ponctuelle,

¹⁰ Il est généralement évoqué une fois ou deux l'importance d'intégrer les enfants ayant une déficience, mais sans plus de commentaires.

ainsi qu'à brouiller encore plus ce qui est présenté, par ailleurs, comme "naturel": la différence.

Par ailleurs, au sein même des équipes de réflexions sur la mise en place de ces orientations scolaires existe des tensions quant à la définition de l'inclusion et aux moyens et stratégies dont on la dote pour aider les enfants en difficulté. Ainsi, un consensus assez fort sur l'utilité de l'enseignement différencié, présenté comme permettant de respecter le rythme de chacun, apparaît contesté, parfois par des auteurs qui invoquent qu'il s'agit là de mesures propres à favoriser l'étiquetage de certains enfants, au même titre qu'accompagner un enfant sourd par un traducteur en langue des sourds.

Le terme "inclusion", dans le sens même où il sous-entend l'introduction "volontaire", "en force" (du point de vue technique) d'un objet, d'une substance étrangère dans une structure ou un ensemble, favorise non seulement les effets d'étiquetage, mais aussi pose la question, fondamentale dans cette perspective, de qui décide de l'inclusion de qui. A quelles conditions est-elle soumise et par qui?

Ces quelques points, parmi d'autres, donnent à voir les tensions qui traversent toujours le discours et surtout la mise en application de l'inclusion. Michel Foucault, dans le chapitre qui suit nous aide à prendre un peu de distance et à comprendre que ce qui paraît si "naturel", la prise en compte de la différence ou de l'altérité dans l'éducation scolaire publique, ne l'a pas tant que cela et renvoie peut-être plus à des stratégies politiques de gestion de certaines populations.

Chapitre 4

L'inclusion comme manifestation d'une biopolitique

1. Quelques paradoxes stratégiques: l'école inclusive en contexte néolibéral

Comme je l'ai évoqué dans les chapitres précédents, les années 80, mais surtout 90, que l'on désigne comme étant la "*Décade de l'éducation*", sont le théâtre de préoccupations majeures en matière d'éducation et particulièrement d'éducation pour tous. Celle-ci devient une priorité absolue et donne lieu à de grandes Déclarations internationales à partir desquelles va se constituer et se consolider l'idée de l'éducation inclusive. En effet, l'éducation inclusive se

loge très exactement dans la volonté de généraliser l'éducation de base¹¹ et d'ouvrir celle-ci à Tous les enfants quelles que soient leur conditions sociales, culturelles, ethniques et quelques soient le type de déficience dont ils souffrent. Rapidement, les "nécessités éducatives spécifiques auxquelles il convient donc de répondre dans cette nouvelle perspective éducationnelle inclinent à focaliser plus particulièrement sur une population très hétérogène, de par ses composantes, de par la nature de ces besoins éducatifs: les enfants ayant une déficience. Même si de temps à autre on évoque les autres types de difficultés (sociales, familiales, culturelles propices à générer des difficultés d'apprentissage ou d'ordre cognitif), il n'échappe à personne que la population privilégiée de ces mesures est celles des enfants en situation de handicap.

Ce phénomène ne se produit pas isolément. A travers un ensemble d'énoncés discursifs disséminés¹² dans le monde et dans des champs différents (éducation, psychologie, économie, politique, droit, médias, etc.) on assiste à la formation d'une discursivité et de pratiques discursives et non discursives autour des questions de diversité, de différence: droit à la diversité, respect de la diversité, droit et respect de la différence, qui vont trouver aussi leur pendant dans le monde scolaire etc. Les grandes agences internationales (FMI, UNESCO, OMS, Banque Mondiale etc.) vont se faire les relais et les prescripteurs de cette reconnaissance de la diversité tant culturelle que scolaire. On "découvre" que la salle de classe est le lieu de la diversité des origines, des potentialités et des modes d'apprentissage.

Dans la thèse, j'évoque un certains nombre de paradoxes apparents. Ainsi, parallèlement à la diffusion du modèle scolaire inclusif on voit apparaître aussi une forte préoccupation pour la gestion de cette diversité, pour des questions d'efficience, de rendement scolaire, d'évaluation des rapports coût-bénéfice, etc qui ne cesse d'interroger, par ailleurs la faisabilité de cet idéal inclusif qui est volontiers présenté comme une opportunité de rendre la société plus inclusive, plus juste, plus soucieuse d'égalité sociale, etc. On a donc, d'un côté un discours de droit (droit à l'éducation de base) et de générosité (qu'exprime cette préoccupation pour l'autre, pour son intégration, etc.) qui trouve un appui technique sur l'éducation spécialisée. De l'autre côté, un certain discours officiel valorise un projet scolaire devant préparer la jeune génération à affronter les défis de la concurrence, de la flexibilité de l'emploi, de l'adaptabilité permanente à des conditions socio-économiques instables propres à

¹¹ Couvrant donc la maternelle, le primaire et le premier cycle secondaire français, jusqu'à l'âge de 14 ans. Les critères internationaux suggèrent une période de scolarisation obligatoire minimum de 9 ans.

¹² Le phénomène de la World music, les publicités Benetton, les revendications gay, féministes, l'apparition de personnes de couleurs, indigènes ou ayant une déficience dans les telenovelas brésiliennes, etc. Les préoccupations pour les questions identitaires, culturelles, pour les questions d'interculturalité dans l'éducation, de multiculturalisme, de mixité culturelle, etc.

la globalisation et qui s'appuie sur la théorie réactualisée du capital humain et sur le modèle de "l'entrepreneur de soi" valorisés par le référentiel global du marché que le néolibéralisme économique a imposé en modèle.

Ces préoccupations technicistes et économistes laissent entrevoir que le côté humaniste de cette volonté d'inclure, tant mis en évidence par les énoncés inclusifs, constituent autant de stratégies pour masquer une politique de gestion de certaines populations dont le référencement opère toujours sous le mode disjonctif: normal/déficient. Par ailleurs, au Brésil, la manière insistante avec laquelle on encadre les conditions et exigences d'accueil de ces enfants "différents" n'est pas sans laisser penser que l'on passe graduellement d'un droit à l'inclusion à un véritable devoir d'être inclus qui justifie que l'on s'arrête un moment sur la réflexion de Foucault à propos de la biopolitique.

2. Biopolitique et biopouvoir selon Foucault

Dans la même année 1976, le philosophe aborde la question de la biopolitique dans deux ouvrages différents, qui se répondent. Dans le premier, *Il faut défendre la société*, il explique comment, dans les sociétés modernes, on est passé du pouvoir de mort du souverain au pouvoir sur la vie et, ainsi, de "l'homme-corps", individu, à "l'homme-espèce". Dans le second, l'*"Histoire de la Sexualité I - La volonté de savoir"*, en démontant l'hypothèse répressive de la sexualité, il montre comment le sexe se place au carrefour de l'individu (sexe/plaisir) et de l'espèce (sexe/reproduction). Ce pouvoir sur la vie va s'appuyer aussi sur le pouvoir disciplinaire, sur ces disciplines qui vont à la fois encadrer les populations tout produisant des savoirs de plus en plus poussés sur elles et favoriser l'émergence de nouveaux experts (pédagogues, psychiatres, statisticiens, sociologues, etc.). Ainsi, à une période qui correspond aussi à la première formation du capitalisme, on assiste à un phénomène d'une portée considérable: *l'entrée de la vie dans l'histoire* (Foucault, 1988). Une autre conséquence importante de l'établissement du biopouvoir comme forme de gouvernementalité, consiste en l'importance croissante de la norme, du jeu et du poids de la norme aux dépens du système juridique de la loi. En effet, un pouvoir que compte avec la vie a besoin de mécanismes continus, régulateurs et correctifs: *un pouvoir de cette nature doit qualifier, mesurer, évaluer, hiérarchiser* (id., p. 135). Peu à peu, cette propension à normaliser va gagner tous les aspects de la vie; la loi fonctionne chaque fois plus comme norme et l'institution judiciaire s'intègre à un continuum de technologies, d'appareils (médicaux, administratifs, etc.) dont les fonctions sont surtout régulatrices et normalisatrices.

Une société normalisatrice est l'effet historique d'une technologie de pouvoir centrée sur la vie (id. ibidem). Ainsi, par exemple, le dispositif de la sexualité (tout ce qui permet de la faire parler, d'en parler) illustre combien on ne peut pas séparer l'aspect disciplinaire individuel de l'aspect contrôle collectif. Les deux dimensions (disciplinaire et biopolitique) fonctionnent en étroite complémentarité.

Dans le prolongement du fait que les mécanismes du corps et les mécanismes régulateurs de la population soient articulés l'un à l'autre, ce qui caractérise la société de normalisation, dans laquelle nous vivons, c'est une articulation étroite entre norme de la discipline (celle par laquelle on définit qui doit être inclus, par exemple) et norme de la réglementation (droit à l'inclusion des personnes ayant une déficience). Dans la perspective biopolitique, toutes les orientations politiques qui mettent en jeu la dimension individuelle/globale (gestion de la santé publique, scolarité, etc.) s'appuient sur des mécanismes disciplinaires et des mécanismes régulateurs. Ainsi, la question de l'inclusion, et de sa gestion comme élément de la "diversité", place la déficience au carrefour individualisant de la norme, des disciplines qui ont contribué à la rendre visible dans sa spécificité et totalisant de la population "déficiente" et "pauvre" qui doit à des mécanismes régulateurs son intégration "naturelle" dans l'école publique. Mais, alors même que cette intégration s'appuie, en principe, sur des valeurs égalitaires et de non étiquetage, les disciplines qui produisent les personnes à inclure génèrent ces effets discriminants qui justifient justement leur place et le mode de "traitement" scolaire (les fameux besoins éducatifs spécifiques) à leur appliquer. On peut faire l'hypothèse, entre autres, que l'école publique, "l'école des pauvres", se trouve être le lieu d'accueil privilégié de cette diversité, de cette nouvelle population vis-à-vis de laquelle on n'a pas de grande expectative en termes d'ascension sociale et permet des économies substantielles en termes d'éducation spécialisée. Elle permet, de plus, de fixer une population dont on peut plus facilement contrôler l'évolution et dont on peut apprendre beaucoup du point de vue cognitif, psychologique et pédagogique. Cela relève donc, sous cet angle, non plus de la contradiction ou du paradoxe, mais d'une stratégie de pouvoir, dans une société qui selon Foucault, jamais ne se contredit, mais se stratéguise.

Mais l'entrée de cette nouvelle population d'élèves dans l'école publique n'est pas sans provoquer de remous auprès d'enseignants non préparés à cet accueil et que l'on n'a jamais consulté à ce propos. Ceux de l'école Ferreira, vont être accompagnés donc par des chercheurs mieux équipés théoriquement, mais qui vont avoir pour tâche de convaincre, avant toute chose, que ce qui est "bien" pour les enfants "différents" est aussi "bien" pour eux,

instituteurs. La deuxième partie de ce travail se présente sous forme d'une ethnographie de cette rencontre expérimentale entre ces "étrangers" et dans laquelle il sera question d'analyser sous l'angle privilégié des relations de pouvoir savoir, le processus de formation continue, supposé préparer mieux ces professionnels, qui va se dérouler dans cette école durant presque trois ans.

Partie 2

Rencontres et tensions dans l'école

Ferreira

Chapitre 5

Une rencontre sociopolitiquement située

Il est 7h15 du matin. Je viens juste d'arriver dans l'école primaire publique municipale Isabel Ferreira, dans laquelle se déroule l'expérience de construction d'un établissement inclusif, à laquelle je participe. Durant toute cette partie ethnographique, je vais, en quelque sorte, servir de guide.

Construite en 2000, l'école est située dans la périphérie de Fortaleza qui a un des plus bas Indices de Développement Humain (IDH) de la ville. Elle jouxte une zone d'habitations dépourvue de tout-à-l'égout, parfois d'eau courante et des infrastructures minimums (rues carrossables, éclairage public, etc.). Colorée, bien entretenue, l'école constitue un point de référence dans le quartier et un lieu de convergence de nombreuses familles au statut socioprofessionnel situé entre très précaire (travail informel) et modeste (ouvriers salariés).

1. L'école comme lieu de pouvoir et de discipline

L'école Ferreira représente une sorte "d'oasis structuré", rappelant la présence de l'Etat dans ce lieu oublié par le bien-être socio-économique. Elle atteste la volonté politique de transmettre des valeurs nationales et culturelles; la nécessité de conserver et de diffuser des savoirs intellectuels; d'innover et de favoriser des changements; de développer et contrôler des processus de socialisation par les normes établies; l'impératif de former des citoyens éduqués et respectueux de l'ordre social.

Elle rappelle qu'elle participe d'une manifestation du pouvoir et de l'ordre: dans ce quartier où existe du désordre socio-économique et de la délinquance, existe aussi une institution scolaire, ayant une certaine fonction de contrôle social, qui peut être qualifiée de "primaire" (de la même manière que la famille, le voisinage, etc.). Selon Foucault, elle peut être aussi qualifiée "*d'institution de séquestre*" en tant qu'elle fixe des enfants dans un lieu, pour un temps et à un corps collectif avec lequel ils n'ont pas le pouvoir de rompre, théoriquement avant l'âge de 14 ans (limite d'obligation scolaire au Brésil).

Peu à peu les enfants et les familles passent le contrôle du portier de ce lieu qui, obéissant à une disposition de type "panopticon" rendu célèbre par Foucault, s'apparente à un "huit" stylisé, au milieu duquel se trouve le préau. Celui-ci constitue l'endroit stratégique de l'établissement, à partir duquel il est possible de contrôler tout mouvement dans l'école. À l'une des extrémités du préau, se trouve l'entrée de la partie administrative et à l'autre, la petite cuisine où, deux fois par jour, matin et après-midi, sont servis une collation substantielle (sous forme de soupe, généralement accompagnée de riz et de morceaux de poulet cuits) qui représente parfois l'unique repas équilibré de certains des élèves de l'école. Face aux six grandes tables du préau qui accueille ces repas, se trouve une niche abritant une statue de la Vierge Marie. L'Etat et l'Eglise veillent aux destinées des processus d'enseignement de l'école Ferreira.

S'il existe une certaine souplesse disciplinaire, une certaine tolérance vestimentaire, l'école ne constitue pas moins un espace dans lequel règnent et circulent de la discipline et des modalités de contrôle des personnes et des corps; ces méthodes que Foucault appelle les "disciplines". Pour les enfants, cela se traduit par une multitude de comportements à respecter qu'ils finissent par intégrer comme allant de soi; par une discipline du corps passant par le port de l'uniforme de l'école publique et le respect de rituels quotidiens en relation avec la prise de repas ou les activités scolaires.

Pour accueillante qu'elle soit, l'école Ferreira est aussi un endroit d'ordre dans lequel on enseigne, et on doit intégrer, l'ordre du monde. Ainsi que l'explique Legrand (2007, p. 106), la fréquentation de l'école se transforme en un temps de suspension sociale, de coupure temporelle avec le milieu familial, caractéristique des institutions de séquestre évoquées par Foucault:

Elles instaurent une coupure entre le sujet et le monde, entre le sujet et tous ses groupes d'appartenance, elles sont un opérateur de la dissolution des liens sociaux traditionnels dans leur plus grande généralité, et en même temps elles ne font que répéter en leur sein les normes que structurent

(sont censées structurer) la réalité hors les murs. (...) Elles produisent un certain type d'assujettissement, c'est-à-dire de sujet ordonné pratiquement aux normes qu'elles imposent; et, en étant formellement homologues les unes avec les autres relativement à ces normes, elles font fonctionner socialement un certain modèle de conduite, mais ce précisément et paradoxalement en tant qu'institutions closes au pouvoir desquelles le sujet ne peut se soustraire. En d'autres termes: c'est en tant qu'elles sont fermées sur elles-mêmes qu'elles sont ouvertes sur la société; c'est en tant que le pouvoir qui y joue est "quasi autonome et souverain" qu'il reconduit et véhicule le pouvoir social de la classe dominante; c'est en tant que les sujets qui y entrent sont détachés de toute appartenance sociale effective, qu'elles forment une classe sociale réellement spécifique.

Le chapitre qui suit se propose d'aborder plus précisément le contexte de rencontre entre cette institution de "séquestre" et le groupe de recherche.

2. Une rencontre annoncée: contexte de rencontre avec l'équipe de recherche

2.1 La dimension politique de ce contexte

Dès que les membres de l'équipe de recherche arrivent dans l'école, son ambiance se modifie quelque peu. Elle provoque des turbulences et certaines ruptures dans les pratiques. Comme on le percevra plus avant, toutes les vingt-six professeures que constituent l'équipe pédagogique n'adoptent pas la même posture vis-à-vis de la présence de la recherche et en matière de participation.

Ce jour "idéal", le 17 octobre 2007, que j'ai adopté pour entreprendre le récit de cette partie ethnographique et durant lequel je vais servir de guide, constitue un jour ordinaire et représentatif des autres jours vécus pendant ces deux ans et demi de recherche. En effet, assez rapidement s'instaurent des routines de recherche et de cohabitation avec les professionnels. C'est à partir de ce jour-là que je vais pouvoir décrire le quotidien des relations entre chercheurs et professeurs; que je vais pouvoir ouvrir, aussi, sur l'exceptionnalité ou sur des moments plus particuliers de cette expérience de co-construction d'une école inclusive.

En effet, ce qui a motivé cette rencontre entre universitaires et professionnels de l'enseignement primaire public, ce fut bien cette expérience singulière dont l'origine se situe dans le contexte politique de l'année 2003. On peut dire que, sans ce contexte, ces étrangers que constituent, d'une certaine façon, les chercheurs de l'Université Fédérale du Cearà (UFC) et les professeurs de l'école Ferreira ne se seraient rencontrés pas sans une certaine

exceptionnalité: la tentative de transformation d'un établissement scolaire public en école inclusive.

Ce projet de recherche, en effet, a été sélectionné par le Secretariat d'Etat à l'Education Spécialisé (SEESP) et par un organisme financeur de projets de recherche universitaire, la CAPES¹³. Ces deux organismes ont sélectionné dans le cadre d'un appel d'offres par voie de concours, à l'échelle nationale, 10 projets de recherche innovants répondant à des impératifs précis, tournant principalement autour de la question de la mise en pratique de l'éducation scolaire inclusive, telle qu'elle a été définie par les orientations politiques du Brésil au cours de ces dernières années. Le PROESP¹⁴ est l'instance Ces actions publiques en matière de scolarisation inclusive s'inscrivent en droite ligne dans la mise en exécution des Chartes internationales (notamment celles de Jomtien pour l'Education pour Tous en 1990; celles de Salamanque en 1994 et du Guatemala en 1999) dont le Brésil a été un des nombreux signataires.

Comme l'indique lui-même le texte de l'appel d'offres, la stratégie adoptée par la CAPES et le SEESP fut de concevoir un appui financier aux projets sélectionnés sur la base de leur crédibilité et de leur capacité à former des professeurs de l'enseignement primaire travaillant avec des enfants souffrant de déficiences inclus dans les classes communes du système scolaire. C'est dans ce contexte que la professeure Elisa¹⁵, de l'UFC, rencontra l'opportunité de mettre en place un projet de recherche auquel elle pensait depuis longtemps. En effet, dans une interview, elle explique qu'ayant eu l'occasion de faire entrer des enfants qui étaient en classes spéciales dans les classes communes, alors qu'elle était coordonatrice de l'Education Spéciale dans l'Etat du Rio Grande do Norte, elle avait l'envie d'accompagner véritablement une expérience d'inclusion à l'échelle d'une école entière, y compris en transformant l'organisation et la gestion de l'école dans ce sens.

Cet appel d'offre à projets ne peut être séparé de sa dimension politique et la teneur de ses items et critères de sélection montre que, dans un pays où l'inclusion des élèves ayant une

13 CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

14 PROESP: Programa Nacional de Cooperação Acadêmica /Projeto para Educação Especial: il constitue un dispositif institutionnel du MEC/SEESP et CAPES dans lequel vont s'insérer les 10 projets de recherche relatif à la formation des enseignants et à la transformation des établissements scolaires dans la perspective de l'inclusion scolaire des enfants ayant une déficience. En fin de recherche, c'est-à-dire dans le courant 2008, il donnera lieu, de la part des équipes engagées, à un rapport final et très détaillé des actions menées durant les trois années que couvre le financement. Dans le cas de l'équipe de recherche de l'Université Fédérale du Ceará, ce rapport circonstancié s'appelle le **Relatório Técnico Final PROESP** qui va constituer une source d'information très féconde que j'utilise souvent dans la partie ethnographique de la thèse.

15 Je signale que tous les noms cités dans le présent résumé sont fictifs. Bien que l'identité de la coordonatrice du projet "*Gestion de l'Apprentissage dans la Diversité*" soit facilement reconnaissable, pour une question d'unité vis-à-vis des autres personnes évoquée et à qui j'ai garanti l'anonymat, j'ai appliqué ce principe à tous.

déficience est inscrite dans la dernière Constitution Fédérale de 1988, ainsi que dans un cadre législatif conséquent qui s'est affermi au cours des dernières décennies, l'école inclusive est encore loin d'être une réalité. De plus, si les législateurs ont eu à cœur de vouloir garantir ce droit à une scolarité de base pour tous, dans un pays où le système scolaire a deux vitesses - public et privé - génère beaucoup d'exclusion et d'échec scolaire, peu de gens sont formés dans cette perspective, même dans les instances qui ont décidé l'application de cette politique publique. D'une certaine façon - et comme ce travail se situe dans une perspective d'analyse proche des travaux de Foucault - on peut dire qu'avec l'apparition de cette volonté d'inclure, il s'est produit quelque chose que l'on peut comparer au passage du "modèle de la lèpre" (traitement par l'exclusion) à celui de "la peste" (gestion de l'épidémie par "inclusion" des malades dans systèmes de contrôle et d'évaluation des risques très précis), tel que développé par le philosophe dans *Les anormaux*.

Ce parallèle me paraît approprié pour mettre en évidence toute la dimension politique, non seulement du projet scolaire inclusif - c'est une politique publique - mais aussi du projet universitaire présenté et sélectionné dans le cadre de cet appel d'offre à projets. On ne peut ignorer - surtout dans la perspective d'un travail centré sur les relations de pouvoir savoir - cette dimension politique, qui fait que, tant le projet lui-même que les chercheurs engagés dans cette expérience de construire, en partenariat avec une école publique, une proposition d'éducation inclusive, s'inscrivent dans un dispositif politique de production de savoirs théoriques et de savoirs-faire sur la formation de personnels scolaires dans une perspective d'inclusion. Dans la mesure où le projet est sélectionné et financé par les pouvoirs publics, sur la base de sa capacité supposée à mettre en application cette politique publique, il y a instrumentation politique à des fins de production de savoirs, de pratiques scientifiques et expérimentales, d'exercice de contrôle et de modes de persuasion/ "coercition" sur le corps enseignant pour qu'il s'engage dans la mise en application d'une action publique fermement décidée il y a quelques années en arrière. La fonction politique de ces dix projets sélectionnés à l'échelle d'un pays continental comme le Brésil, ce qui leur confère un statut de "projet-pilote", est bien de permettre de définir, avec l'aide d'experts en pédagogie et en éducation spécialisée, des orientations théoriques et méthodologiques, d'établir et évaluer, dans un souci stratégique (la réalité et la visibilité de cette politique publique, tant pour les citoyens brésiliens que pour les financeurs internationaux impliqués dans ces changements), les "bonnes pratiques" éducatives à mettre en œuvre et leur viabilité en termes de rapport coûts/bénéfices. Du reste, cette dimension politique est clairement établie et énoncée dans l'item "c" de la section "6.3" (p. 6) de l'appel d'offres où "il est demandé aux chercheurs de

s'inscrire dans l'accompagnement des politiques publiques d'inclusion dans les systèmes d'enseignement".

D'un autre côté cette dimension politique apparaît clairement revendiquée et assumée par la responsable de la recherche dans une interview que j'ai faite avec elle:

Dès le début, il fut clairement établi que ce projet se déroulerait dans une école publique. Pourquoi publique? Premièrement parce que nous voulions une expérience qui offre des réponses à l'école publique. Pour des motifs variés... Le premier, c'est mon engagement personnel en relation à l'école publique. J'ai été une élève de l'école publique. Jamais de ma vie je n'ai été dans une école privée. Il y a un côté militant que j'assume. (...) Ainsi, ma position est une position politique que j'assume pleinement: l'université publique a obligation de donner des réponses aux préoccupations de l'école publique. Pour moi, c'est une position extrêmement claire.

En plus de cela, le projet, tel que défini par l'appel d'offres, assume pour ambition politique et scientifique, le fait que *les actions implantées et expérimentées dans l'école en question, pourront servir de référence pour une extension de l'expérience aux autres écoles du réseau*¹⁶. Comme tout groupe social, les experts du groupe de recherche sont traversés, à des niveaux et degrés divers, par des relations de pouvoir savoir et sont motivés par des intérêts propres qui vont servir cette ambition de modélisation et de diffusion de technologies pédagogiques issues de l'expérience menée. Il y va de leur reconnaissance sociale, académique, politique, ou en termes de promotion professionnelle, de bénéfices narcissiques, de meilleure intégration socioprofessionnelle (ce qui est mon cas), etc.

Après avoir été sélectionnée pour son projet, reste à l'équipe universitaire de définir les critères de choix de l'établissement scolaire dans lequel va se dérouler l'expérience de co-construction d'une école inclusive. L'année 2004 et une bonne partie de 2005 seront consacrés à cela.

2.2 Le choix de l'école

En plus d'appartenir au réseau public, cette école où serait développée l'expérience devait obéir à un certain nombre de critères précis. Parmi ceux-ci, on compte la présence d'enfants ayant une déficience; la présence d'une section de maternelle; que les professionnels de la dite école adhèrent inconditionnellement à l'idée de la recherche et qu'ils s'engagent pleinement

¹⁶ Extrait du Programa Nacional de Cooperação Acadêmica. PROESP. Rapport technique d'exécution du projet "Gestion de l'Apprentissage dans la Diversité".

dedans. Sur la base de ces critères minimum, et avec l'aide du Secrétariat Municipal d'Education, sept écoles situées en divers quartiers de la ville, furent présélectionnées et durant de nombreux mois les membres de la recherche les ont visité, ont rencontré leur personnel, les ont interviewé, questionné, dans le but d'évaluer le niveau d'intérêt pour cette expérience. Au bout de quelques mois, les deux écoles qui restèrent en lice durent être départagées sur la base d'un instrument évaluatif créé par l'équipe de recherche à des fins de prise de décision. Cet instrument constituait, en fait, un petit questionnaire composé des quatre questions suivantes, que les professionnels devaient signer, comme marque de leur participation et engagement dans le projet (lien avec la question n°2):

- 1 Comment percevez-vous la participation de l'école dans ce projet?
- 2 Voulez-vous participer à ce projet?
- 3 Comment imaginez-vous que pourrait être votre participation à ce projet?
- 4 Quelles sont les difficultés que pourraient limiter le déroulement du projet dans votre école?

Bien qu'il n'y ait pas de grandes divergences de fond entre les réponses des deux écoles en concurrence, c'est l'école Ferreira qui a été choisie. Il faut comprendre qu'à l'occasion de ces nombreuses visites, des liens se sont tissés entre professionnels et chercheurs, avant même que ne commence l'expérience proprement dite. Aussi, si le fait que toutes les professeures présentes¹⁷ de l'école Ferreira aient signé ce qui sera après présenté ensuite comme une forme de contrat, c'est avec un certain déchirement que les chercheurs durent éliminer l'autre école, parce que l'instrument d'évaluation faisait apparaître plus de tensions vis-à-vis de l'engagement dans l'expérience et, surtout parce que 4 professeures ont exprimé clairement leur désintérêt pour le projet.

2.3 Rencontre avec l'école Ferreira

En cette année 2007, l'école Ferreira compte 26 élèves avec divers types de déficience: surdité (cinq élèves), hyperactivité (cinq), déficience intellectuelle (cinq cas), Syndrome de

¹⁷ Il s'agit bien ici de faire référence aux professionnels de l' cole Ferreira **présents** le jour où il fut déterminé une réunion ultime de présentation du projet et de recueil des signatures/engagement. Il importe de garder en mémoire que ce ne sont pas toutes les 26 professeures et 5 membres de la direction qui ont signé leur accord dans la recherche. En fait ce jour-là, il n'y avait que 13 ou 14 personnes participant à cette réunion décisive.   la différence de ce qui s'est passé dans l' cole concurrente - qui comptait peut-être plus de professionnels - toutes ces personnes présentes ont sign es, ce qui ne veut pas dire que toute l' cole sélectionnée, dans son unanimité, aurait été d'accord avec le projet. Ce détail, on le verra, aura son importance quand il s'agira d'évoquer les problèmes de "rencontre" et d'" vitement", de résistance vis-à-vis et de l'inclusion et de la recherche. Cette unanimité des personnes présentes s'inscrit dans un contexte sociopolitique très précis, en lien avec le leadership de la directrice de l' cole qui avait certainement des bénéfices dans cet engagement. On verra, plus avant, que lorsque cette dernière fut renvoyée, les conditions de l'expérience se sont sociologiquement et politiquement modifiées.

Down/trisomie 21 (une élève), difficultés d'élocution (deux), problèmes significatifs d'ordre émotionnel (un cas), retard important dans le développement (une élève) et problèmes importants d'apprentissage (six enfants).

Construite récemment, l'école offre de bonnes potentialités en termes d'espaces, de conditions d'accueil, si ce n'est que celles-ci étaient limitées par des difficultés d'accès (absence de rampe d'accès pour des enfants en fauteuil roulant) et absence, au début de la recherche, de ressources spécialisées¹⁸. L'absence de temps et d'opportunités pour s'organiser, pour définir des stratégies d'aide aux enfants les plus en difficulté et l'absence d'un véritable appui spécialisé dans les salles de classes (nombreuses) constituent les doléances exprimées encore aujourd'hui par les enseignants.

Ceux-ci composent une équipe de 26 professionnels (femmes). La grande majorité d'entre elles (19) a plus de dix ans d'expérience professionnelle et seulement une a moins de cinq ans de pratique enseignante. Les autres comptent entre cinq et dix ans d'enseignement. À l'exception d'une d'entre elles, toutes ces femmes ont eu une formation supérieure, mais avec des niveaux de qualité très divers. Ainsi, seules sept d'entre elles ont eu ce qu'on ce qu'il convient d'appeler, ici, une formation supérieure de qualité (universités privées reconnues pour leur qualité et certaines facultés d'éducation fédérales ou d'Etat). En ce qui concerne leur expérience de travail auprès d'enfant en situation de handicap, bien que l'intégration de ces derniers soit inscrite dans la dernière Constitution fédérale (de 1988), la grande majorité de ces professeures n'a jamais été en contact avec ces enfants avant leur entrée dans cette école et aucune d'elles n'avait travaillé dans une perspective d'inclusion scolaire avant de rencontrer les chercheurs de l'Université Fédérale du Cearà.

D'un point de vue plus sociologique, la grande majorité de ces professeures sont originaires d'un milieu social très modeste et sont émigrantes de l'intérieur, du Sertão. Comme l'indiquent les entretiens réalisés auprès d'elles, l'obtention du statut de fonctionnaire de l'éducation municipale, en plus du statut valorisé qu'il leur procure dans leur région d'origine, constituait une forte motivation dans leur choix professionnel, en ce sens qu'il leur permettait d'accéder à un emploi garanti et de rompre donc avec les conditions de vie précaires que connut la majorité d'entre elles. Il convient de noter aussi, que du point de vue sociologique, à l'époque, les femmes de l'intérieur, du Sertão, n'avaient à leur disposition qu'une gamme de choix professionnels assez limitée. Leur entrée dans l'école, en tant qu'institutrice, a donc

¹⁸ Matériels, supports didactiques spécialisés pour le Braille ou personnes malentendantes; salle d'appui pédagogique, personnel spécialisés notamment pour enfants ayant des problèmes de cécité ou de surdités. Pour ces derniers, au jour d'aujourd'hui, tout reste encore à faire.

représenté une promotion sociale importante. Les salaires d'instituteur étant encore assez modestes, au Brésil, il convient d'avoir en tête que la très grande majorité de ces femmes (quasiment toutes) ont une double, voire triple (dans quelques cas très limités) journée professionnelle¹⁹, parfois dans la même école, le plus souvent dans une autre école, et majoritairement dans une école privée.

En 2007, année que j'ai choisi pour décrire ce jour "idéal", l'équipe de direction de l'école comprenait: un directeur et une vice-directrice, récemment nommée, une coordonnatrice pédagogique et une conseillère pédagogique. Il convient de noter que la fonction de direction apparaît assez problématique dans cette école. En effet, peu de temps après que le groupe de recherche ait commencé son travail, l'ancienne directrice a été licenciée pour des raisons assez confuses. Un nouveau directeur (le directeur actuel), sans expérience, a été nommé sur proposition politique (par un conseiller municipal), ainsi qu'un vice-directeur qui, lui, avait déjà dix ans d'expérience de gestion d'école. Rapidement il y eut des tensions entre eux deux. Ainsi, quand la recherche s'est implantée dans l'école, il régnait une grande confusion: les professeurs composaient deux factions, l'une en faveur de l'ancienne directrice et de sa vice-directrice qui était une des professeurs de l'école (encore présente à ce jour) et l'autre contre; par ailleurs tout nouveau directeur était récusé par l'ensemble. Rapidement, le vice-directeur s'est mis en arrêt maladie, jusqu'à ce qu'il lui soit proposé la direction d'une autre école; une vice-directrice, nommée sur proposition politique, elle aussi, a été nommée à sa place mais, rapidement des conflits se sont déclenchés entre elle et l'actuel directeur.

À ces deux équipes, enseignante et de direction, il convient d'ajouter celle des personnels techniques chargés de l'entretien de l'école, de sa surveillance (portiers) et de la préparation des repas.

3. Le groupe de recherche comme instance de savoir et de pouvoir

Comme je l'ai déjà évoqué plus haut, il semble difficilement possible d'ignorer la dimension politique du contexte d'émergence du projet de recherche "*Gestion de l'Apprentissage dans le Diversité*". Par le biais d'un appel à projets, il a été sélectionné et financé pour ses

¹⁹ Au Brésil, ce qu'on appelle l'enseignement intégral n'existe pratiquement pas dans l'éducation publique. Aussi les enfants ont-ils cours soit le matin, soit l'après-midi (turno da manhã e da tarde), ce qui représente environ pour eux, quatre heures de présence à l'école. Il existe un cours de nuit pour les adolescents et les adultes qui n'ont pu faire leur cycle primaire dans sa totalité. L'immense majorité des institutrices de l'école Ferreira travaille donc soit durant les deux cycles dans cette école, soit doit se déplacer, parfois à l'autre bout de la ville pour compléter leur salaire dans une école privée pendant l'autre demie journée. Quelques professeurs ont fait le "choix" de travailler de nuit, complémentirement à leur temps de présence dans l'école Ferreira.

compétences supposées à pouvoir mettre en application la politique publique d'inclusion dans le système scolaire commun des enfants ayant une déficience.

Comme tous les pays signataires des diverses Conventions internationales qui établissent les cadres normatif de l'inclusion, le Brésil est soumis à une pression des organismes financeurs de la transformation de son système scolaire en vue d'appliquer l'éducation inclusive, et ce avant 2012. Les institutions d'enseignement supérieur sollicitées dans ce sens, s'inscrivent donc dans ce que l'on pourrait appeler le "dispositif de l'inclusion". Si d'un point de vue foucauldien (perspective dans laquelle se situe plus ce travail) il paraît abusif d'assimiler ce dispositif à celui que le philosophe a mis en évidence autour de la mise en place de la société disciplinaire au XVII^e et XVIII^e siècle et de la sexualité un peu plus tard, du point de vue de la sociologie (auquel emprunte aussi ma recherche) cela fait sens d'évoquer un tel dispositif relatif à la mise en place de cette action publique d'envergure.

Pour la sociologie de l'action publique²⁰, le dispositif obéit à une fonction stratégique, en vue de participer à l'imposition d'un cadre d'interprétation du monde. Intimement lié à la production et à la diffusion de savoirs, de réflexions (à l'origine desquels on trouve bien souvent les médiateurs), il est aussi indissociable du pouvoir que, de fait, accompagne la réalisation des politiques publiques. Dans un article consacré aux "*Politiques de la Ville*", A. Hammouche²¹ nous présente d'autres fonctions du dispositif. Il s'apparente ainsi à *une méthode d'action, à un mode opératoire qui a pour but d'assouplir les relations entre agents et administrations. Son évocation des "dispositifs de la Ville" comme espaces relationnels conçus pour l'expérimentation et pour es finalités concrètes*, renvoie aux diverses recherches-action que articulent l'investissement du groupe de recherche dans une réflexion plus globale, ainsi que je vais le présente un peu plus loin. D'un autre côté, pour Fusulier & Lannoy:

le "dispositif" est une notion provenant principalement de champs vocation technique. Dans les pratiques quotidiennes, les dispositifs sont toujours affaire d'experts et de professionnels techniciens, c'est-à-dire d'agents qui ont la charge de faire fonctionner des ensembles organisés.

En ce sens, ce groupe d'universitaires, professeurs et étudiants-chercheurs, est situé sociologiquement dans la mesure où il appartient à l'instance suprême de production de la vérité scientifique du moment, de la validation des corpus discursifs en circulation dans le champ éducatif, et de la légitimation des modèles axiologiques et des "bonnes pratiques" à

²⁰ Dans le sens des approches de Jobert et Muller, parmi d'autres.

²¹ HAMMOUCHE, A. ' A apropriação dos dispositivos da política urbana pelos trabalhadores sociais ' *Revista de Ciências Sociais*, volume 37 – Numero 2, 2006, p. 79-96.

appliquer dans le milieu scolaire. Hiérarchiquement, ils occupent la pointe de la pyramide du savoir académique en matière d'éducation, alors que les professeurs de l'enseignement primaire en constituent sa base la plus large et anonyme. Ces derniers sont les "praticiens" à qui il est demandé d'exécuter ce qui a été défini, en haut, par les penseurs, les théoriciens de l'éducation qui détiennent le pouvoir de contrôle sur ce qui est valide ou invalide dans ce domaine. Dans l'Ordre du discours, Michel Foucault évoque de multiples procédures et d'instances de contrôle de ce qui peut être dit ou non, et qui peut ou non énoncé ces "vérités", au nombre desquelles se trouve, de manière privilégiée, l'université. Dans un même ordre d'idées, Bourdieu invoque ces "*actes d'institution*" qui, procédant d'une sorte de "*magie sociale*", signifient et légitiment la place de celui qui connaît, par exemple: L'institution d'une identité, qui peut être un titre de noblesse ou un stigmate (...), est l'imposition d'une essence sociale. Instituer, assigner une essence, une compétence, c'est imposer un droit d'être qui est un devoir être (ou d'être). C'est signifier à quelqu'un ce qu'il est et lui signifier qu'il a à se conduire en conséquence²².

Cette institution d'une identité (de chercheur/professeur universitaire; d'instituteur), cette forme d'affirmation de compétences scientifiques particulières, d'autant plus attestée par le fait qu'il s'agit d'un projet pilote, conditionne les relations et les pratiques sociales tout comme elle en est le résultat. Ceci n'est pas sans hiérarchiser les rôles sociaux et provoquer des effets d'attente, tant de la part des chercheurs vis-à-vis des instituteurs que de ces derniers vis-à-vis des premiers. Un des coordonnateurs du projet exprime bien cette tension entre volonté de s'approcher plus des professeurs et distance que les uns et les autres créent:

j'ai perçu aussi beaucoup de dépendance vis-à-vis des universitaires; c'est-à-dire des universitaires qui allaient travailler avec eux... dans ce sens qu'ils étaient détenteurs d'un savoir... e que cela même créait une certaine distance... qui, de mon point de vue, n'a pas toujours été... je pense que, en certaines occasions, ça a été un peu alimenté... ce savoir de l'universitaire que a été un peu... il y a des professeurs qui ressentaient beaucoup ce savoir... c'est-à-dire qui manifestaient beaucoup de respect vis-à-vis de ce savoir... mais je pense que ça marque, que ça provoque une certaine distance. E cette distance, nous n'avons pas toujours fait le nécessaire pour la réduire... pour l'éliminer... tout du moins, pour en minimiser les effets... les effets les plus négatifs... pervers...

²² BOURDIEU, Pierre. Les rites comme actes d'institution. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**, année 1982, Vol. 43, n° 1, p. 60.

En effet, ces chercheurs bénéficient d'une double légitimité. Leur savoir, hautement spécialisé, dominé et produit par eux, passe par le filtre de la plus puissante institution de contrôle des discours, l'université, seule habilitée à établir le vrai et le faux. Pour innovant qu'il se présente (cas du savoir sur l'inclusion), il doit avoir une origine et se développer à partir d'un cadre donné, même être contesté ou dépassé. Le savoir des professeurs, pour intéressant et pertinent qu'il soit, reste toujours marqué du coin du savoir de sens commun, d'une forme de savoir "sauvage", hétéroclite, cette forme de bricolage que l'on considère avec une condescendance amusée, et parfois surprise.

Pour appartenir, de fait, à ce que Foucault appelait les "*sociétés de discours*", l'université contrôle les conditions de constitution, d'émission, de diffusion des discours, et participe activement, ainsi, à la raréfaction des sujets habilités à parler. Foucault nous rappelle combien l'éducation, et particulièrement tout système scolaire, est imprégnée par des luttes sociales, par de multiples jeux d'opposition; combien elle constitue une cible privilégiée des discours de pouvoir, surtout quand il s'agit de justifier un changement de paradigme dont les tensions et les enjeux traversent tant toutes les strates de l'école que les divers scientifiques et experts chargés de définir les contours de ce nouveau modèle, d'établir son régime de vérité et de le défendre dans le camp éminemment politique de l'éducation scolaire. Le philosophe nous montre qu'on peut difficilement trouver meilleur lieu que l'école pour observer et stimuler les effets de tout ce qui renvoie à la question de l'appropriation sociale des discours.

Finally, at a much larger scale, you can recognize the great cleavages in what one might call the social appropriation of discourse. Education can be, of course, the instrument by which every individual in a society like ours can have access to all types of discourse; we know well, however, that in its distribution, in what it permits and what it prevents, it follows logics that are marked by distances, by oppositions and by social struggles. The entire education system is a political way of maintaining and modifying the appropriation of discourse, with the knowledges and the powers that these carry with them. In the end, what is a system of teaching, if not a ritualization of speech, if not a qualification and a fixing of the roles of those authorized to speak; if not the constitution of a doctrinal group; if not a distribution and an appropriation of discourse with the powers and the knowledges that are its own? (Foucault, *A ordem do discurso*, p. 14)

De son côté, la sociologie de l'action publique apporte quelques réflexions complémentaires à celles de Foucault, dans la perspective de circonscrire plus combien ce groupe de chercheurs constitue une instance fortement enracinée dans la constitution de multiples relations de pouvoir savoir et de pratiques sociales qui ne cesseront d'influencer les conditions de

déroulement de l'expérience de construction d'une école inclusive pour laquelle le projet fut choisi parmi beaucoup d'autres dans le pays. Quelques uns d'entre eux, penseurs de l'éducation inclusive, spécialistes des questions de déficience et en pédagogie spécialisée, et la plupart d'entre eux, militants engagés de longue date dans la cause de l'inclusion scolaire, font partie des médiateurs évoqués par Jobert (1987) et Muller (1987, 2000, 2003, 2007), à propos de l'émergence du référentiel sectoriel dans lequel s'inscrit la nouvelle politique éducationnelle inclusive. Elaborer une politique publique consiste, en premier lieu, à construire une représentation, une image de la réalité sur laquelle on veut intervenir. Selon Muller (2003, p. 61), c'est en référence à cette image cognitive que les acteurs organisent leur perception du problème, confrontent leurs solutions et définissent leurs propositions d'actions: cette vision du monde est le référentiel d'une politique publique. En ce sens:

(...), le référentiel d'une politique est constitué d'un ensemble de prescriptions qui donnent du sens à un programme politique en définissant des critères de choix et des modes de désignation des objectifs. Il s'agit à la fois d'un processus cognitif permettant de comprendre le réel en limitant sa complexité et d'un processus prescriptif permettant d'agir sur le réel.

Le référentiel d'une politique donnée, c'est-à-dire, dédiée à un certain secteur de la société (dans notre cas celui de l'éducation scolaire, et plus particulièrement de l'éducation inclusive) que Muller appelle donc "*référentiel sectoriel*", s'appuie sur ce qu'il appelle, par ailleurs le "*référentiel global*". Selon lui (op. cit., p. 64), ce dernier s'apparente à une représentation générale autour de laquelle s'ordonnent et se hiérarchisent les différentes représentations sectorielles. Il est constitué par un ensemble de valeurs fondamentales qui représentent les croyances de base d'une société déterminée, ainsi que les normes qui permettent de choisir entre diverses conduites. En vertu de ceci, elle constitue une représentation que la société se fait de sa relation au monde à un moment donné. Ainsi, on parle généralement de "*référentiel du marché*" pour évoquer le référentiel global d'une société comme la notre, dominée par les valeurs, les normes et prescriptions du modèle néolibéral. Les médiateurs sont inséparables du référentiel sectoriel.

Le médiateur (... est l'acteur, groupe ou individu, qui produit le référentiel, la "vérité" du moment. En cela, il crée les conditions politiques de la définition d'un nouvel espace d'expression des intérêts sociaux, à partir d'un cadre de référence à la fois normatif et cognitif dans lequel les différents acteurs vont pouvoir mobiliser des ressources et nouer des relations d'alliance ou de conflit. Il dit la vérité parce qu'il définit la place du secteur considéré par rapport à la société toute entière et s'appuie sur les transformations du global pour annoncer les transformations inévitables du sectoriel. En cela, le

médiateur se fait le héros/héraut de l'inéluctable, ce qui contribue à renforcer considérablement son discours. (Muller, op. cit., p. 161)

Si le référentiel sectoriel est un ensemble d'idées en action, la médiation semble être *un processus de construction d'une relation au monde* (op. cit., p. 157) auquel participent des universitaires, journalistes, intellectuels, experts, politiques, etc. Ils élaborent ces référentiels, les confrontant les uns aux autres, font circuler les idées, enrichissent la réflexion, divulguent une certaine vision du monde, contribuent à l'émergence d'une triple dimension cognitive, normative et prescriptive des référentiels établis dans le secteur éducationnel, par exemple. Ces visions, lectures, mises en sens du monde, sont le résultat d'un processus de construction sociale de la réalité à laquelle participent, bien sûr, les médiateurs-experts, mais qui passent aussi par de multiples canaux. Selon Muller (op. cit., p. 161), et dans une perspective "capillaire" déjà évoquée par Foucault, la production du référentiel sectoriel passe tant par des actes qui font sens que par des discours construits. Etablissant, d'une certaine façon, un pont avec la pensée foucauldienne, Muller (op. cit., p. 163) souligne que la médiation, le rôle du médiateur, se présente comme un processus articulé par des paires de dimensions toujours indissociablement en relations:

- la dimension cognitive / dimension normative;
- champ intellectuel / champ de pouvoir;

A bien considérer les conditions d'émergence de cette rencontre entre chercheurs et professionnels de l'école Ferreira, on perçoit que la recherche-action global et l'ensemble des recherches individuelles qui se développent à sa périphérie, objets des pages suivantes, peuvent difficilement être déconnectées d'un contexte et d'un ensemble de pratiques sociales participant au processus de construction sociale d'une nouvelle réalité scolaire traversée par de multiples relations de pouvoir savoir. Dans une telle perspective, le groupe de chercheurs-experts apparaît donc sociologiquement fortement situé et est engagé dans une pratique appelée "*recherche-action collaborative*" animée par les fins suivantes:

- **politique:** dans la mesure où il appartient clairement à un dispositif d'action publique, visant, à la fois, à créer de la médiation avec les professionnels impliqués dans l'exécution des orientations pédagogiques définies et, d'une certaine manière, à agir en délégation de l'Etat dans son effort d'accompagnement, de réflexion et de réajustement du référentiel éducatif inclusif dans le cadre d'un processus de transition.
- **scientifique:** dans la mesure où, s'intéressant à tout ce qu'implique, à tous les niveaux, la construction d'une école inclusive, ouverte à la diversité, ainsi que la prise

en compte des enfants en difficultés, on produit une multiplicité de savoirs: savoirs orientés vers la théorisation, savoirs pédagogiques, savoirs techniques, savoirs orientés vers des finalités pratiques, savoirs statistiques, prospectifs, organisationnels, de gestion, etc.

- **normative:** dans la mesure où les savoirs extraits et les expérimentations analysées permettent de définir un certain nombre de normes qui vont accompagner la réalisation du projet d'inclusion scolaire pour tous.
- **prescriptive:** dans la mesure où les chercheurs vont définir, et imposer, en tant que "bonnes pratiques", certaines attitudes, certains accompagnements, certaines orientations et recommandations pédagogiques.
- **académique:** dans la mesure où cette expérience va produire des diplômés, des écrits et des produits didactiques, des événements à portée scientifique et les conditions de légitimation de l'institution universitaire.
- **technique:** dans la mesure où on va définir et proposer un protocole d'accompagnement à l'inclusion, modélisable, transférable dans d'autres contextes scolaires, ainsi que des techniques d'enseignement et des technologies d'évaluation, de contrôle, etc.

4. La recherche générale et ses satellites

Comme évoqué rapidement ci-dessus, le projet de recherche naquit en 2003, motivé par la constatation de la difficulté du système scolaire brésilien à offrir des pratiques pédagogiques capables de prendre en compte les enfants en difficulté. La proposition d'accompagner une école publique, dans son processus de transformation en établissement inclusif, repose donc sur l'idée que l'on peut développer dans ce lieu des pratiques pédagogiques adaptées à chacun, un enseignement différencié qui permette de répondre aux besoins spécifiques des élèves, quelles que soient leurs difficultés ou leur type de déficience. En plus de s'intéresser aux pratiques pédagogiques elles-mêmes, tant au plan de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, que de la conduite de classe, ce projet de formation continue à l'intention de tous les professionnels de l'école a aussi pour particularité de s'intéresser très étroitement aux aspects de gestion et organisation de l'école. En effet, l'équipe est partie de l'idée (que l'on retrouve dans maintes textes évoqués dans la révision de littérature) que l'inclusion scolaire ne s'épuise pas dans les seules pratiques pédagogiques, mais, au contraire, que celles-ci doivent trouver appui dans des pratiques de gestion et d'organisation institutionnelle propices

à la création d'une ambiance inclusive et se dotant des moyens techniques et des ressources organisationnelles propres à structurer l'action incluante des pédagogues.

En termes méthodologiques, une des caractéristiques de ce projet est d'avoir opté pour une recherche-action, appelée "*Gestion de l'Apprentissage dans la Diversité*", dont les trois axes principaux d'investigation sont: les pratiques pédagogiques, les problèmes de langage et d'écriture relatifs aux enfants ayant une déficience et la gestion institutionnelle. L'originalité du projet fut d'avoir impulsé une double dynamique. D'un côté, la recherche générale constituait un ensemble, une entité universitaire possédant sa propre logique de fonctionnement, son propre protocole d'investigation et d'intervention, ainsi que ses propres modalités de contrôle, d'évaluation et de définition des projets à mettre en œuvre.

À partir de ces trois axes, chacun de ses composants avait un rôle particulier, un mode de participation tant au sein même du groupe que dans l'école Ferreira. Généralement, ces attributions, ces rôles étaient établis en fonction des propres axes d'intérêt et de recherche des membres du groupe qui alimentent la recherche générale. Ainsi, d'un autre côté, chacun des huit étudiants-chercheurs intégrés dans le projet général s'impliquait dans les activités définies par le cadre collectif de la recherche, dans l'objectif de mettre en application les orientations définies, tout en trouvant en elles autant d'opportunités d'investigation ou d'espaces expérimentaux utiles à sa propre recherche. Ainsi, par exemple, une personne intéressée par les problématiques pédagogiques inclusives pouvait à la fois mettre en application, de manière privilégiée, certaines hypothèses d'action définies par l'instance "recherche-générale" et recueillir observations et matière à réflexion pour alimenter sa propre recherche.

L'instance fédératrice du groupe et de régulation des activités collectives était la réunion hebdomadaire, dans le laboratoire de la responsable du projet. D'autres moments, plus ponctuels, comme les temps d'analyse des résultats ou pour préparer des actions plus spécifiques, avaient aussi cette fonction de fédération du groupe, d'organisation et de gestion des activités de formation et d'évaluation de leurs impacts. D'un point de vue plus formel, relativement aux engagements pris dans le cadre du PROESP, chacun des chercheurs participait à l'édifice théorico-pratique général, devant donner lieu à un rapport technique général et exhaustif. La réalisation des projets individuels (mémoires de master 2 et thèses de doctorat), quant à elle, constituait la garantie de l'exécution du projet, lui donnant toute sa légitimité scientifique, dans le respect des objectifs généraux définis avec l'instance de financement du projet global.

Schématiquement, les préoccupations des universitaires engagés dans la recherche peuvent se résumer aux questionnements suivants: dans le contexte éducationnel de transition dans lequel les écoles doivent mettre en application les orientations de la nouvelle politique scolaire orientée par les principes de l'inclusion, quelle est la compréhension que les enseignants et les équipes de direction ont de l'impératif de l'inclusion? Quels sont les principaux freins sociaux, pédagogiques, organisationnels et administratifs à sa réalisation? Quelles sont les stratégies, techniques et technologies pédagogiques, ou en termes de communication et d'organisation, voire même de coercition, à devoir être expérimentées et modélisées pour établir l'inclusion de tous les enfants dans le système scolaire? De quelle nature sont les résistances rencontrées dans la perspective de prendre en compte la diversité, tant du côté des enseignants, que de celui des directeurs ou des familles? Cet ensemble de questionnements, qui parcourraient, à des niveaux et degrés bien divers, l'équipe de recherche, constitue une tentative pour comprendre et pour donner du sens à des pratiques enseignantes et scolaires qui ont maintenant plus à voir avec l'implantation d'un milieu scolaire supposément plus attentif à la diversité des besoins éducatifs des élèves qui le composent.

Dans ce sens, l'équipe de recherche est confrontée à quelque chose de complexe: la relation pédagogique vis-à-vis de certaines modalités de l'altérité et le défi de dépasser non seulement les préjugés et barrières mentales que cette dernière génère, mais aussi un modèle d'enseignement dit "traditionnel" qui a constitué la référence durant de nombreuses décennies. Quelque chose d'autant plus complexe que la longue tradition scolaire de l'exclusion des élèves "hors normes" ou de ceux qui ne parviennent pas se plier aux exigences académiques est encore bien en vigueur ou pour le moins laisse encore des marques extrêmement profondes. Il faut bien comprendre que l'on est face à des enseignantes particulièrement bien placées pour connaître, et vivre quotidiennement, les effets dévastateur d'un système d'enseignement public assez peu investi par les pouvoirs publics. Par ailleurs, les références sur lesquelles elles s'appuient pour enseigner sont celles qui étaient en vigueur dans les lieux de formation qu'elles ont fréquenté et s'inscrivaient bien dans une certaine politique de formation.

Animée par une intention transformatrice et orientée, aussi, par des finalités pratiques, depuis le courant des années 1970 la recherche-action en est venue à se constituer comme un moyen d'investigation qui tente de rendre compte des relations entre théorie et pratique dans le travail pédagogique. En effet, centrée sur la réalisation de travaux, d'observations et d'analyses, elle cherche à identifier avec les personnes concernées les problèmes rencontrés

dans leur pratique, implanter des solutions, provoquer des changements ponctuels ou généraux et évaluer les résultats obtenus. Fortement ancrée dans la prise en compte du contexte social scolaire, de la pratique d'enseignement, la recherche-action en éducation part du principe qu'on doit prendre en compte les savoirs des acteurs engagés dans la problématique du moment ainsi que dans la dynamique de remédiation. Par ailleurs, en plus de prendre en considération la pertinence des savoirs expérientiels, et le fait que le professionnel de l'école participe à la production de diverses connaissances pratiques, les objectifs de la recherche-action sont liés à l'engagement de la personne qui veut comprendre sa pratique et au milieu dans lequel elle se déroule, la transformant ainsi en instrument d'émancipation personnelle.

Comme l'explique Foucault, cette vision de la science, qu'on pourrait qualifier d'illuministe, marque encore toute la pédagogie dominante. Il s'agit de concevoir le pouvoir comme oppresseur et le savoir, la connaissance, comme vérité, comme arme pour se délivrer de l'oppression. Depuis les années 1975, le philosophe a démonté cette illusion du savoir purement émancipateur, soulignant les relations de complémentarité entre savoir et pouvoir. Comme l'écrit Machado dans l'introduction de *Microfísica do poder* (p. xxi), il n'y a pas de savoir neutre. *Tout savoir est politique (...). Le plus important dans l'analyse est de savoir que savoir et pouvoir s'implique mutuellement: il n'y a pas de relation de pouvoir sans la constitution d'un champ de savoir, ainsi que, réciproquement, tout savoir constitue de nouvelles relations de pouvoir.* Pour Foucault, le savoir est considéré comme élément du pouvoir et génère des mécanismes propices à perpétuer des effets de domination.

Pour Foucault, la science est seulement une des formes du savoir. Le protocole méthodologique d'une recherche, à laquelle elle attribue de la légitimité, reste marqué du coin de l'autorité scientifique qui va faire en sorte que, même avec la meilleure volonté de partenariat, les relations chercheurs / professeurs praticiens s'inscrivent dans un réseau de représentations et de relations de domination entre savoir scientifique et savoir profane. Pour démocratique que se présente le processus d'investigation, il induit une relation asymétrique qui a été d'ailleurs évoquée par plusieurs personnes que j'ai interviewées durant ma recherche. Bien que le choix de la recherche-action obéisse à une volonté d'égalité entre participants, de favoriser les échanges entre eux, et que le dialogue soit conçu comme moyen de prise de conscience de ce qui constitue un frein dans la réalisation de l'éducation inclusive, cette asymétrie des relations entre chercheurs et praticiens existe, de fait, et s'inscrit dans un

réseau de forces et d'intérêts dans lequel tous n'ont pas la même légitimité et ne peuvent se prévaloir de la dimension démocratique, tant valorisée par la recherche dite collaborative.

Comme cela a été évoqué par de nombreux auteurs, on ne peut aborder les relations de pouvoir savoir en restant en extériorité avec le contexte socio-politique et historique, en restant en dehors du réseau d'intérêts et de forces qui contribuèrent à leur émergence. En abordant le problème de manière un peu plus pragmatique, on ne peut oublier que cette recherche-action s'inscrit dans un contexte de mise en pratique d'une politique publique en faveur de l'éducation pour tous. Elle est animée par une finalité pratique de résolution d'une situation de transition complexe; elle doit assumer un engagement théorico-pratique en fonction duquel elle est entrée en compétition avec une multitude d'autres projets universitaires; tant la crédibilité de l'université que l'argent public sont engagés. Il s'agit de mettre en action un nouveau modèle éducationnel, de modifier des attitudes; nous ne sommes pas dans le registre de l'expérimental pour l'expérimental. Il existe bien une volonté transformatrice pour laquelle on exige la bonne volonté, la participation active, voire l'obéissance, des professeurs de l'enseignement public. N'ayons pas l'ingénuité de croire que, en dehors de ce contexte, de ces conditions sociopolitiques si particulières, ces étrangers que sont les universitaires et les instituteurs se seraient fréquentés durant près de trois ans. En ayant ce panorama socio-historique en tête, l'observation de Geisa, une des chercheuses du groupe, met en perspective pratique ce réseau d'intérêts et de forces dans lequel s'insère la recherche:

C'est une imposition si, dans le sens que le groupe de recherche avait un objectif et cherchait un endroit pour travailler... donc, ils ont rencontré une école que répondait à leurs pré requis et ils ont été développer le travail... donc dans cette recherche, il ne s'agit pas vraiment de l'intérêt de ce groupe-ci (l'école) qui aurait eu un besoin et que serait venu trouver l'université pour les aider, mais c'est le groupe (de recherche) que est venu avec l'objectif d'aider sans savoir s'ils voulaient être aidés; l'imposition est dans ce sens.

Si cette réflexion laisse supposer la réalité de relations de pouvoir savoir dans l'école Ferreira, elle pose, ainsi que la configuration même de la recherche, la question de la négociation entre intérêts collectifs (travail pour la recherche) et ceux, individuels, des chercheurs. D'ailleurs, durant ces deux années et demies, à de nombreuses reprises sont apparues des tensions, de la part de certains chercheurs, entre devoir d'investissement collectif et intérêt personnel de recherche. Se pose donc aussi la question de l'engagement de chacun d'eux dans ce projet. Dans une partie ultérieure, cela sera abordé de manière plus détaillée. Pour l'heure, si l'extrait

précédent nous renvoie à la question de l'asymétrie des intérêts de uns et des autres²³ partenaires, la réflexion de Foucault sur la position de "l'intellectuel spécifique" éclaire aussi complémentirement les enjeux de l'engagement des chercheurs dans l'expérience. Ils peuvent être ainsi au carrefour entre leurs motivations politiques, philosophiques spécifiques (investissement en faveur de l'inclusion) et, à un autre niveau, leur ambitions académiques ou professionnelles.

Chapitre 6

Recherche et divers niveaux de domination

1. Rappels à l'ordre et chercheur gêné

Ce jour idéal que j'ai choisi pour servir de guide dans l'école et pour structurer ma recherche ethnographique est le mercredi 17 octobre 2007. C'est un jour idéal parce que j'ai passé la journée entière dans l'école, ce qui m'a permis de me livrer à de nombreuses observations des routines qui s'établissent au jour le jour entre chercheurs et professionnels de l'école. C'est un jour idéal dans le sens qu'on peut aussi mesurer à l'aune du quotidien l'exceptionnalité de certains moments. C'est un jour idéal aussi dans le mesure où s'est produit vraiment un "incident" qui a déclenché toute la réflexion de ce travail sur les relations de pouvoir savoir, abordé à la lumière des relations de domination en œuvre dans un processus de formation continue. Je cherche à montrer, du reste, que pour animée qu'elle soit de l'idéal inclusif, cette formation continue dans l'école Ferreira n'échappe pas à règle: il y a de la domination dans tout processus de formation ou d'apprentissage. Je précise que domination, dans ce contexte, ne signifie pas violence ou autoritarisme, mais que l'on est bien dans des effets de pouvoir qui ont une incidence, à divers degrés, sur les actions des autres, ce que Foucault définit comme "*action sur les actions possibles des autres*".

En ce tout début d'après-midi du 17 octobre, en présence de deux de mes collègues chercheuses, Beatriz et Isabel, je demande à la professeure Denise si elle accepterait que je l'interviewe. Hésitante, elle prend pour prétexte pour repousser une demande que je lui ai faite déjà plusieurs fois, le fait qu'elle a une entrevue avec Isabel durant ce même après-midi.

²³ Ainsi, si les chercheurs sont animés par des intérêts à développer l'éducation inclusive, il paraît difficile d'affirmer que c'est aussi l'intérêt des professeurs qui n'ont rien demandé à personne, qui doivent exécuter ce qui a été décidé d'en haut sans qu'il ne leur ait été demandé leur avis sur la question. C'est tout de même un préalable avec lequel les chercheurs vont devoir composer et qui ne sera pas étranger à bien des expressions de résistances de la part des instituteurs.

A ce moment-là, Beatriz lui dit: «Mais il n'y a aucun problème Denise. Tu peux très bien faire cette entretien avec Rémi et après on s'arrangera pour faire celui prévu avec Isabel. N'oublie pas, par ailleurs, que tu as signé un contrat dans lequel tu t'engages à participer à tout ce qui a à voir avec la recherche!» L'inconfort de la professeure Denise est palpable et elle répond, soumise: «Certes, certes; c'est d'accord». Je suis resté très gêné par cet intrusion d'un contrat que je n'avais jusqu'à présent jamais vraiment pris en compte. J'étais gêné, parce que, jusqu'à présent, j'ai toujours laissé les personnes libre d'accepter ou non de faire un entretien enregistré avec moi. Il s'agit, pour moi, d'une déontologie de recherche, et je me suis senti en déséquilibre tant à cause de l'inconfort qu'avais provoqué les circonstances de ma demande auprès de la professeure Denise qu'à cause de la surprise provoquée par la réaction assez sèche de la collègue. Ces rappels à l'ordre auxquels j'ai assisté sont peu nombreux (six ou sept en deux ans et demi de recherche) mais toujours, ils provoquent un sentiment de mal-être chez les personnes auxquelles ils sont adressés parce qu'elles manifestent peu d'engouements ou de dispositions, sur le moment, vis-à-vis des activités proposées par les chercheurs. J'ai souvenir d'un deuxième rappel à l'ordre adressé par une autre collègue à une professeure qu'elle voulait rencontrer et que je venais d'interviewer quelques minutes avant. Le rappel au contrat avait la même teneur. Parce que, probablement, ils s'étaient manifestés dans un endroit clos, avec une certaine intimité ou proximité, ils avaient eut, à mon sens, un impact plus fort sur les protagonistes. Toujours est-il que ce deuxième rappel à l'ordre, sec, qui faisait suite à ce précédent qui m'avait déjà mis mal à l'aise, a déclenché en moi toute une série de questionnements. La référence constante à ce 17 octobre 2007 ne constitue pas seulement un artifice de narration. Durant tout l'après-midi de ce jour-là je suis resté véritablement à réfléchir, dans le préau, à partir de cela et à structurer ma thèse à partir de cette interrogation sur le contrat, l'accompagnement et les relations de pouvoir savoir qu'ils génèrent. L'entretien avec la professeure Denise reste le plus désagréable qu'il m'est été donné de vivre dans cette école. Blessée, en public, dans son amour propre, elle s'est, en quelque sorte, vengée, a fait preuve de beaucoup de résistance pour répondre à mes questions. J'en suis sorti épuisé, assailli par de nombreuses questions, et n'ai pu me résoudre à quitter l'une de ces tables où j'ai mis beaucoup de temps à boire un café qui passait mal.

1.1 Recherche et effets de domination

Ce qui s'est passé en ce début d'après-midi, m'a fait prendre conscience, corporellement, pour ainsi dire, que pour "généreuses", "émancipatrices", "désintéressées", que soient les

motivations du chercheur, pour neutre qu'il désire que soit sa position d'observateur, la recherche de la compréhension d'un phénomène social, scolaire ou culturel, n'est pas sans produire des relations de domination, de pouvoir savoir, intimement liées aux conditions sociopolitiques ou historiques dans lesquelles cette recherche s'inscrit et trouve sa justification. La volonté de savoir qui anime le chercheur l'inscrit aussi dans des relations asymétriques où l'un est fondé à poser des questions et où l'autre est placé, un peu, en demeure d'y répondre; l'un est le "chercheur", dont le fait même de poser des questions confirme le statut de "scientifique", et l'autre, bien souvent, se voit confirmer dans une situation, pour le moins ponctuellement, de "confession" à propos de ses pratiques, quelles qu'en soient la nature.

Si ce rappel à l'ordre a mis en évidence combien on ne peut se placer, en tant que chercheur, en extériorité par rapport aux effets de pouvoir et de domination qui accompagnent la recherche d'une vérité, à travers l'évocation de ma propre déontologie, j'ai perçu aussi les effets de domination qui traversent la propre recherche générale. Ma recherche s'inscrivant dans le cadre d'une étude qualitative "classique", c'est-à-dire visant plus la compréhension des phénomènes que la résolution ou la transformation d'une situation, j'étais un peu moins "sous pression" que mes autres collègues. Eux connaissaient une double préoccupation: agir, de fait, sur un problème et vérifier, sur le terrain, les hypothèses transformatrices qu'ils formulaient à titre individuel, dans une perspective de recherche-action pour la plupart d'entre eux. Ce qui ne signifie nullement que la relation de "fidélité" à la recherche globale ne faisait pas sens pour moi. M'intéresser aux relations de pouvoir savoir dans la recherche (dans laquelle j'étais pleinement intégré) ne m'empêchait nullement de m'impliquer (avec bien sûr quelques restrictions dues à mes compétences différentes et à mes limitations linguistiques) dans les diverses activités de la recherche. Simplement je disposais d'une marge d'action autre.

Même si j'étais impliqué dans certaines des actions du groupe de recherche, je me sentais moins soumis, de fait, à une certaine exigence de résultats qui a parfois généré quelques tensions dans le groupe des chercheurs. En effet, dans la mesure où il engageait la crédibilité de ceux qui l'ont sélectionnés et financés, ainsi que celle de l'université, ce projet n'est pas sans générer quelques effets de domination internes et externes.

1.2 Modes de domination wébériens

J'ai trouvé dans l'oeuvre de Weber une typologie de la domination légitime qui peut éclairer et permettre de mieux comprendre ce qui semblait en jeu dans les effets de pouvoir qui traversent cette volonté d'inclure affichée par les chercheurs. Avant de la présenter sommairement, il convient de noter que Weber met en relation les effets de domination (c'est-à-dire la *probabilité d'obtenir l'obéissance à un commandement déterminé*²⁴) à celui que obéit et au fait qu'ils peuvent se fonder sur divers motifs de soumission. Ainsi, ces relations de domination peuvent dépendre de diverses considérations utilitaristes, d'avantages et d'inconvénients de la part de celui qui obéit; ils peuvent dépendre de certaines dispositions liées à un habitus particulier; comme ils peuvent aussi se fonder sur l'affect ou une simple inclination personnelle du sujet. Mais, pour que la domination puisse avoir un effet moins instable, elle doit aussi s'appuyer, à l'interne, sur des bases juridiques qui fondent sa légitimité et le fait que cette dernière soit perçue comme porteuse d'implications de grande portée. Dans une forme pure, pour Weber, les "bases légitimes" de la domination sont de trois types: la domination légale, la domination charismatique et la domination traditionnelle. Par ailleurs, Weber explique que souvent l'on a affaire à un mixte de ces modes de domination qui se présentent rarement en un seul bloc. Si les rappels à l'ordre faits aux professeurs Denise et Maria renvoient plus à une forme de domination légale qui trouve sa justification dans la référence à un contrat - moral ou réel -, les subtiles effets de domination qu'ils laissent transparaître ou deviner dans le quotidien de la recherche reposent aussi sur d'autres dimensions de la domination.

Ainsi, si on prend en compte la solide hiérarchie, basée sur l'excellence, qui s'est établie depuis le Moyen-Âge, entre le corps enseignant "de base" (notamment de l'enseignement primaire) et les représentants de l'université, il ne me paraît pas exagéré d'écrire qu'entre eux circulent des modes d'autorité que renvoient à la domination de type traditionnel. Le milieu de l'éducation scolaire, comme conservateur du patrimoine des savoirs, a toujours incité et favorisé une forme de respect, de fidélité à l'endroit de ses représentants les plus "nobles" et les plus "savants" qui, comme on l'a déjà abordé avec Foucault, exercent un rôle important de contrôle et de raréfaction de qui peut émettre la vérité, de qui participe à l'élaboration et à la diffusion des régimes de vérité.

En d'autres termes, Bourdieu (*Homo academicus*, entre autres livres) démontre combien les relations de pouvoir, de hiérarchie et de fidélité aux règles, aux codes de la "caste"

24 Reproduit et traduit de : Reproduzido de WEBER, Max. "Die drei reinen Typen der legitimen Herrschaft." In: *Wirtschaft und Gesellschaft*. 4. ed., organizada e revista por Johannes Winkelmann. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1956, v. II, p. 551-8. Trad. por Gabriel Cohn, p. 128.

intellectuelle demeurent encore traditionnelles, imprègnent tous degrés de l'éducation scolaire et font en sorte que l'idée de critiquer le discours savant, autorisé et validés des représentants supérieurs du système éducatif soit impensable de la part de ses représentants les plus humbles, comme les instituteurs du cycle primaire.

Ceci me permet de faire un rapide parallèle entre Weber et Bourdieu, en ce qui concerne le fonctionnement des relations de domination ou de pouvoir symbolique. En effet, le premier rappelle que ces trois types de domination s'établissent tant en fonction de qui commande qu'en fonction de qui obéit. Il n'y a donc pas, de pur effet de soumission totale du sujet au règlement bureaucratique, à la personnalité charismatique ou au chef traditionnel. Il s'agit alors de l'inscription de ces relations dans des conditions sociopolitiques et historiques qui ont déterminé ce que Bourdieu appelle la "*complicité active*" de qui est soumis au pouvoir symbolique. Thompson, dans sa préface au livre de Pierre Bourdieu (*Langage et pouvoir symbolique*, 2001, pp. 39-40) développe cet argument:

Bourdieu souligne ce point en affirmant que le pouvoir symbolique est un pouvoir "invisible" qui est "méconnu" en tant que tel et dès lors "reconnu" comme légitime. Les termes de "reconnaissance" et de "méconnaissance" jouent ici un rôle important: ils mettent en relief le fait que l'exercice du pouvoir à travers l'échange symbolique s'appuie toujours sur une croyance partagée. C'est dire que l'efficacité du pouvoir symbolique présuppose ces formes de connaissance et de croyance à travers lesquelles ceux-là mêmes qui profitent le moins de l'exercice du pouvoir sont amenés à participer, jusqu'à un certain point, à leur propre assujettissement.

Ainsi, dans le cas des deux professeures évoquées, les rappels à l'ordre renvoient à des échanges symboliques dont le focus est la notion de contrat et la croyance partagée dans l'engagement formel que constitue le fait que l'on ait signé quelque chose. Il fut d'autant plus facile d'obtenir l'effet d'obéissance que le rappel à l'ordre venait de chercheurs légitimés par le segment le plus prestigieux, l'université, dont elles ont appris à reconnaître l'autorité morale et à intégrer comme légitime le discours scientifique, durant toute leur formation scolaire et professionnelle. D'une certaine manière, ces situations de rappel à l'ordre les placent au carrefour de la domination légal (le contrat) et de la domination traditionnelle (respect pour les pairs supérieurs). On pourrait ajouter aussi qu'une part de domination charismatique, comme on le percevra plus avant, a exercé un rôle non négligeable dans ces effets de rappel à l'ordre et va imprimer sa marque dans le déroulement des relations entre chercheurs et professeures.

Avant d'aborder la notion de contrat, si souvent mobilisée, comme faisant partie d'une stratégie de cohésion, je vais présenter maintenant le dispositif de la recherche, ainsi que les conditions sur lesquelles ils repose et ses principaux éléments constitutifs.

2. Le dispositif de la recherche et ses composants

2.1 Mon propre dispositif de recherche

J'en suis toujours là de mes réflexions sous le préau de l'école avec mon café, où je mêle l'imparfait et le présent pour cause des va te viens que je fais entre l'entretien qui s'est mal passé avec la professeure Denise et les connexions et réflexions qui viennent en tête avec le passé de la recherche. Je l'ai intégré il y a plus de deux ans et mon dispositif de recherche a toujours privilégié les observations et échanges dans deux types de dimension et, dont bien souvent je note la teneur en "après coup" ou rétrospectivement, pour laisser la plus grande part de spontanéité aux interlocuteurs.

- dimension formelle, au cours de temps déterminés (formations et réunions du samedi matin; formations ou temps plus spécifiques et réunions d'équipe de recherche).
- dimension informelle: au cours de tous ces petits moments quotidiens qui forment la routine de la recherche (en passant devant une salle de classe; dans la salle des professeurs; dans la cours; à la sortie de l'école; pendant la récréation ou durant les collations, etc.)

Participant, de près ou de loin, à certaines activités, mon dispositif de recherche s'inscrit dans la tradition de l'observation participante, sachant que j'ai fait le choix de limiter le plus possible ma participation directe aux activités d'accompagnement pédagogiques des professeures, puisque je n'en ai pas la formation nécessaire. Je n'ai vraiment participé à l'une de ces activités qu'une seule fois, durant quelques semaines, et plus dans la perspective d'assurer la traduction entre le collègue canadien et les diverses interlocutrices brésiliennes impliquées dans l'action. Parfois, et souvent de manière spontanée (à la suite d'une discussion avec une professeure), je suis rentré dans une salle de classe pour observer plus diverses interrelations dans les classes où il y avait des enfants avec une déficience ou en grande difficulté. C'est surtout l'observation des interactions entre chercheurs et professeurs qui m'intéresse, ces petites manifestations furtives, ces petites phases ou expressions anodines, ces petits rites du quotidien qui, au cours d'un échange, d'un moment de formation, en disent parfois long sur les relations de pouvoir savoir entre les uns et les autres.

Avant de décrire plus les composants du dispositif de recherche, j'aimerais m'arrêter sur quelques considérations théoriques.

2.2 Quelques considérations théoriques en cours d'ethnographie

Il conviendrait de rappeler quelques aspects théoriques à propos de la notion de dispositif. Comme on l'ai déjà évoqué à travers des commentaires de Rabinow & Dreyfus (1995, p. 135), le dispositif renvoie *aux pratiques elles-mêmes, agissant comme un appareil, un outil, constituant des sujets* (professeurs, chercheurs ou élèves en ce qu'ils ont à voir avec l'inclusion et à travers des pratiques de formation et d'accompagnement pédagogiques) *et les organisant* (dans le cadre du protocole méthodologique propre à l'expérience d'inclusion dans l'école). Il s'agit, à travers du dispositif de la recherche, de s'intéresser à l'organisation, à la cohérence et à l'intelligibilité de ces pratiques et d'analyser ce qu'elles produisent dans le cadre d'un supposé processus de co-construction de l'inclusion.

Le dispositif est un concept qui apparaît sociologiquement situé. En effet, il est lié à une certaine vision du monde. Il existe diverses manières d'aborder un problème et le dispositif, en tant que moyen stratégique de mettre en application une politique publique, peut adopter une multitude de formes avec la visée d'obtenir, en fin de comptes, l'adhésion et la participation de qui doit exécuter la dite orientation de politique scolaire. On peut le concevoir en même temps comme un instrument de sensibilisation, avec l'objectif de changer les pratiques et les comportements, comme une stratégie d'encouragement de l'implication des acteurs, et comme une sorte de machinerie, d'ensemble de moyens disposés selon un plan d'action. Ça participe donc à l'émergence d'un outil conceptuel ou d'un référentiel global/sectoriel (Muller: 2000, 2003, 2007). Pour Peeters et Charlier (1999, pp. 20-21) il croise aussi le chemin d'un projet normatif et n'est pas sans produire des contraintes. Même si, avec le phénomène de la globalisation, les prérogatives de l'Etat-nation deviennent chaque fois plus floues; même si, selon Thoening (2005, p. 291) *les problèmes collectifs et leur traitement public sont produits dans maintes circonstances par des processus et des dispositifs de co-construction liant la puissance publique à des groupes tiers et à des institutions privées*, l'État demeure un acteur significatif, conservant encore son autorité d'État souverain qui agit par contrainte, s'imposant par décrets, ou par des lois (Besson, 2006).

La lecture de Poulantzas (1985: pp. 33-40 et pp. 85-105), pour fortement ancrée qu'elle soit dans le marxisme français des années post 1968, illustre combien cet État encore puissant utiliser divers modes, divers dispositifs de répression. Parmi eux, la loi occupe un rôle important dans l'usage de méthodes, de technologies de coercition, de persuasion, afin d'obtenir le consentement, l'adhésion ou la soumission des sujets. Inhérents à certains aspects du pouvoir étatique (sans que celui-ci, et selon et en accord avec Foucault, soit au centre, ou la source unique du pouvoir), ces moyens de persuasion/coercition se manifestent, à des niveaux et des degrés bien évidemment très divers et relatifs, dans les instances, dans les dispositifs (y compris celui de la recherche) impliqués dans la mise en application des orientations politiques scolaires. Ces rapides évocations du dispositif, tant dans sa perspective foucauldienne, marxiste (Poulantzas), que du point de vue de la sociologie politique, permettent de prendre la mesure du caractère hybride et complexe du dispositif. Il représente un champ composé d'éléments hétérogènes; des "dits et d'écrits" (Foucault); des expériences et conceptions différentes d'un problème; divers protagonistes impliqués dans la réalisation de projets; une multiplicité de dimensions et de logiques en jeu, etc. Se pour Foucault les dispositifs constituent une technologie de pouvoir, des articulations entre savoirs et pouvoir, vérité et *action sur les actions possibles des autres*, ils ne sont pas seulement que cela.

Le dispositif est aussi un réseau, un lien que l'on peut établir entre ces éléments hétérogènes et qui permet de rendre saillantes des formes d'intelligibilité entre eux, des formes de vérité et de production de vérité qui sont corrélatives des formes de pouvoir et des institutions, des instances ou modalités stratégiques qui agissent par "délégation". On pourrait dire que le dispositif se définit plus par ce qu'il offre en termes de possibilités d'action. En effet, ce qui est plus intéressant dans le dispositif, c'est que ce réseau créé de ouvertures, de "points laissés libres" à partir de composants hétérogènes. Selon Foucault, non seulement on peut définir un objet pour examiner comment les énoncés le construisent, dans la mesure où les objets sont constitués par les discours, mais ce qui constitue un objet, - l'inclusion scolaire, par exemple - c'est le jeu des différences, des distances, c'est la dispersion problématique que se crée dans les discours qui le constituent. Par ce qu'il y a tous ces éléments, ces effets de réseau, le dispositif favorise l'émergence de multiple actions possibles, d'investissements, de positionnements, de stratégies pensables, de redistribution des actions, de recomposition des pratiques et de nouvelles forme de subjectivation²⁵.

²⁵ Schématiquement, pour Foucault, la subjectivation est un processus par lequel l'individu se reconnaît comme sujet, auteur d'une action, comme porteur d'une singularité. La subjectivation, la singularité de l'individu, le sujet, ne procède d'aucun effet transcendantal, d'essence ou de substance, mais est le résultat contingent de

Si le dispositif peut aussi se concevoir comme la concrétisation d'une intention, comme la manifestation publique, politique, d'une volonté - la volonté d'inclure, par exemple -, il mobilise un ensemble de ressources que produisent les conditions de réalisation de cette intention. Il se situe alors dans une logique de moyens mis en action en vue d'une fin; il a une ambition d'efficacité, d'optimisation de ses conditions de réalisation. Dans cette perspective, et comme l'a déjà évoqué Foucault, il reste associé à l'idée de stratégie. L'expérimentation du processus d'inclusion scolaire, par "délégation", dans laquelle se trouve le projet pilote de la recherche, participe, ainsi que l'évoque Bigote (2006) d'une stratégie institutionnelle orientée par une rationalité instrumentale:

qui permet de tester une réforme sur quelques sites pilotes avant d'envisager une généralisation. Ces expérimentations sont particulièrement utilisées pour des dispositifs qui nécessitent des mises au point techniques. Les dysfonctionnements sont alors repérés et traités à petite échelle. On suppose alors que cette précaution dans l'application générera des économies substantielles.

Le dispositif, dans la perspective de Hammouche, é un ensemble d'acteurs impliqués dans des "*systèmes d'analyse*". Le sociologue français ajoute à cela une condition dont les implications ne laissent d'avoir une résonance particulière en ce qui concerne l'expérience conduite dans l'école Ferreira. En effet, pour lui (op. cit., p. 3), les dispositifs constituent des systèmes de relations et d'actions qui résultent des textes, des orientations que encadrent l'action publique et visent une meilleure cohérence entre les divers participants. Mais, pour cela, il faut que les acteurs se soient appropriés les modalités de fonctionnement, mais aussi, les principes qui les inspirent. Cette appropriation est d'importance stratégique pour que se produisent les effets espérés du travail social ainsi encadré. Au cours de cette expérience d'inclusion, telle que je la relate, nous verrons comment les professeurs s'approprient, comprennent ces modalités et principes qui l'inspirent. On peut formuler l'hypothèse que ces aspects ne comptent pas pour rien dans les relations de pouvoir savoir que se tissent entre les partenaires de la recherche.

Au bout du compte, une des finalités du dispositif est bien d'obtenir, minimalement, le consentement, l'adhésion et l'implication des participants cibles de ces actions. De plus, le dispositif ne peut dissimuler sa dimension normative. Dans ce sens, les médiateurs, généralement des experts en la question, jouent un rôle important, tant du point de vue

processus de disciplinarisation. En effet, ceux-ci exigent des individus capables d'action, de jugement et donc de connaissance de soi. Les instruments de connaissance de soi sont fournis, notamment, par les disciplines. Mais, mis en action par l'individu, ils lui permettent aussi une prise de distance: la subjectivation constitue cette rencontre entre technique de domination (ou disciplinaire) et technique de soi, à entendre dans le sens d'une technique de vérité, de connaissance de soi même.

théorique que technique. Ces aspects du savoir théorique et de la compétence technique ne peuvent être séparés de la dimension du pouvoir. Il s'agit, pour les médiateurs, de s'inscrire dans une forme de lutte pour la formulation et l'imposition des cadres d'interprétation du monde ou, pour évoquer Bourdieu, de s'imposer dans le champ de l'éducation scolaire. Esses débats, les batailles et les solutions ou orientations qu'ils préconisent ne sont pas sans exercer certaines formes de violence économique, sociale ou symbolique (Muller, op. cit.), car elles touchent ou modifient, plus ou moins brutalement, les identités collectives ou professionnelles des acteurs impliqués (mineurs, fonctionnaires, professeurs de l'enseignement primaire) que, donc, doivent recomposer, réajuster, voire changer complètement, leurs pratiques professionnelles.

Comme on peut le percevoir, la triple dimension politique, expérimentale et technique du dispositif, témoigne de la complexité, du caractère instable, improvisé parfois de son développement et de sa situation à la croisée de nombreuses relations de pouvoir savoir. Le dispositif de la recherche n'échappe pas à la règle, comme nous allons le constater après avoir présenté rapidement ses composants en action.

2.3 Le dispositif de la recherche dans l'école et ses éléments constitutifs

Comme l'a résumé Foucault, le dispositif est fait d'un ensemble hétérogène de "dits" et de "non-dits". Il est inséparable du réseau de pouvoir savoir dans lequel il s'inscrit et des discours qui le traversent et le constituent. Si la recherche compte beaucoup de choses "dites", énoncées, elle repose aussi sur des choses "non-dites", peut-être non ou mal perçues par les chercheurs eux-mêmes. En effet, se l'on considère le dispositif de la recherche générale comme faisant partie d'un dispositif plus important, et politique - celui de la CAPES/SEESP, au service du Ministère de l'Education et de la Culture - qui l'a sélectionné et le finance (et c'est aussi la thèse que je défends), il opère, d'une certaine manière, comme instrument et instance au service de la mise en pratique d'une politique publique: l'inclusion scolaire des enfants ayant une déficience. A ce titre, il ne peut difficilement échapper à une propension à exercer une certaine pression afin de pouvoir mener à bien la mission expérimentale dans laquelle il fut engagé. Comme l'a évoqué Poulantzas, cette pression (inhérente, à des degrés divers, à tout type de dispositif de mise en pratique d'une politique publique ou, pour le moins, de transformation de certaines pratiques) qui se manifeste sous les registres de la coercition et de la persuasion, sous de formes "douces", discrètes ou même cachées, en partie,

aux propres chercheurs, trouve un mode et des conditions d'expression d'autant plus subtiles et légitimes que ce dispositif de recherche se love dans le caractère obligatoire de la loi, s'appuie sur le fait d'être constitué projet-pilote par sa sélection par les plus grandes instances institutionnelles liées à l'école, ainsi que par le fait qu'il prenne appui sur des valeurs morales et universalistes difficilement récusables (citoyenneté, respect de la diversité des êtres humains, droit à l'éducation, justice et égalité sociale, etc.). Comme le montre cette ethnographie, à ces registres de la coercition et de la persuasion se joint celui de la réaction, de la résistance de la part des "bénéficiaires" de ce dispositif. Revel (2008, p.114) combien les manifestations de résistance dans la recherche sont liées aux relations de pouvoir que se créent entre partenaires:

la résistance se donne nécessairement là où il y a du pouvoir, parce qu'elle est inséparable des relations de pouvoir; il arrive qu'elle fonde les relations de pouvoir tout comme elle en est parfois le résultat; dans la mesure où les relations de pouvoir sont partout, la résistance est la possibilité de creuser des espaces de luttes et de ménager des possibilités de transformation partout. L'analyse des rapports entre les relations de pouvoir et les foyers de résistance est donc faite par Foucault en termes de stratégie et de tactique: chaque mouvement de l'un sert de point d'appui pour une contre-offensive de l'autre.

Avant de voir à l'oeuvre ces manifestations de résistance, je vais présenter rapidement ces registres de la coercition et de la persuasion qui agissent, souvent très subtilement, dans les diverses activités de la recherche.

2.3.1 Registre de la coercition

C'est le **caractère obligatoire de la loi** qui impose l'inclusion et fonde la rencontre entre professionnels de l'école et chercheurs. Pour "sympathiques" qu'ils soient, par ailleurs, ces derniers sont dans l'école pour mettre en ordre de marche le nouveau modèle scolaire inclusif. Bien que la très grande majorité des professeurs soient très sensibles à l'idée d'inclusion scolaire des enfants ayant une déficience, les professeurs n'ont jamais rien demandé et n'ont jamais été consulté à propos de cette politique scolaire. Mais si ces derniers sont mis "au pied du mur", il est intéressant de percevoir que ce même caractère obligatoire de la loi place les deux partenaires dans une situation d'interdépendance asymétrique. En effet, c'est plus les experts, impliqués dans le "grand dispositif de l'inclusion" qui ont plus besoin des praticiens et de l'école pour expérimenter in vivo les adaptations pédagogiques nécessaires au nouveau projet. De leur côté, au fond, les institutrices peuvent bien continuer comme avant. L'école reçoit des enfants ayant une déficience depuis 2000 et le fait de travailler dans une perspective

d'enseignement "traditionnel" n'a pas empêché que certaines aient appris, "sur le tas" à vivre avec ces élèves différents. D'autres, moins préoccupées par cela, se sont accommodées de la situation et les enfants participent comme ils peuvent dans leur salle de classe, sans qu'il y ait véritablement une grande pression sur elles pour travailler de manière plus inclusive, malgré la généralisation des mesures d'évaluation nationales (SAEB26, par exemple).

Les rappels à l'ordre déjà évoqués renvoient à l'idée de contrat qui va être plus développé dans le chapitre suivant où nous verrons qu'il peut se décliner en une grande variété de niveaux de contraintes qui n'affectent pas de la même façon les uns et les autres. Au bout du compte, si le rappel au contrat peut constituer une de ces technologies de coercition pour obtenir une meilleure participation à la recherche, ce sont les experts qui restent plus contraints par certains aspects du contrat formel. Mais ce sont eux qui ont la légitimité pour manipuler les vertus disciplinantes du contrat moral. En effet, jamais, au cours de la recherche, les professeurs ne se sont sentis le "droit" ou la légitimité nécessaire pour adresser un rappel à l'ordre ou même une critique à l'équipe de recherche. Si cela illustre bien l'asymétrie de rapports hiérarchique, cela peut aussi constituer une stratégie d'évitement de la part des professeurs pas toujours désireux de s'investir plus que nécessaire dans un changement qu'ils n'ont pas choisi et pour lequel ils n'ont pas été consultés.

L'accompagnement pédagogique et professionnel possède cette particularité d'interférer tant dans le registre de la coercition que dans celui de la persuasion. En effet, en fonction des modalités mobilisées pour le penser, on peut percevoir qu'il exerce soit une forme nette de contrôle, de caractère "dirigé" des activités de l'école, soit une forme de transformation des mentalités et des pratiques pédagogique. En ce qui concerne la première alternative, ce qui participe de la coercition, ce sont plus les conditions et procédés de prise d'initiative, de décision et ce qui contribue à l'encadrement physique, temporel et intellectuel des activités et des individus. Ainsi, très rapidement, après quelques mois de fonctionnement, il apparaît que la grande majorité des initiatives ou des actions en "commun" relèvent des réflexions et de l'initiative des seuls membres de la recherche.

Le quatrième aspect ayant une certaine dimension coercitive renvoie aux multiples modalités et temps d'évaluation des pratiques. Quelles que soient les modalités de ces évaluations, elles renvoient à l'importante question de la production et des conditions de production de la vérité. Elles renvoient aussi à une certaine asymétrie des positions entre qui peut évaluer et qui doit se soumettre et justifier de ses manières de faire.

2.3.2 Registre de la persuasion

Quand les chercheurs sont arrivés dans l'école pour créer les conditions d'établissement de l'inclusion scolaire, leur accueil par les professeures ne fut pas un "donné d'avance". Aussi fut-il nécessaire de les séduire d'autant plus fortement que le but de l'expérience est bien d'obtenir leur adhésion pour quelque chose qu'elles n'ont pas choisi, pour lequel elles n'ont pas été consultée et qui va rendre peut-être leurs conditions de travail difficiles encore plus désagréables. La **séduction** passe donc par de multiples canaux: l'attitude, la compétence, la qualité du discours, la disponibilité, la présence et l'autorité charismatique, etc. Il s'agit donc, dans un premier temps incontournable, de créer le climat nécessaire à la réception des nouvelles orientations pédagogiques et à l'adhésion de la part des institutrices.

La dimension généreuse de l'engagement, pour ne pas dire de la croisade (un côté "missionnaire" transparaît dans bien des discours) pour l'inclusion est aussi propre à séduire certains enseignants en mal de stimulation dans un lieu, on le verra plus loin, souvent habité par personne.

L'**accompagnement** lui-même, si souvent il a adopté un caractère assez dirigé n'en constitue pas moins aussi un outil de persuasion en ce sens que, au travers des modules de formation, des pratiques de conseil et d'assistance quotidiennes, des rituels d'évaluation, agissent des effets de renforcement narcissique, de validation des pratiques et se tissent des relations profondes propres à provoquer des identifications positives avec les chercheurs, pour le moins de la part de certaines institutrices.

La promotion professionnelle et personnelle, par le biais de la maîtrise de la nouvelle "technologie pédagogique de l'inclusion", de l'acquisition de nouveaux savoirs et savoirs-faire participe aussi de cette forme de persuasion que l'on va rencontrer au cours de l'ethnographie que j'ai faite de cette expérience.

Les divers moments festifs et commémoratifs qui jalonnèrent la recherche constituent aussi autant de stratégies de persuasion développées par les chercheurs, sans parfois, qu'ils aient conscience de cette dimension instrumentale. Il est intéressant, du reste, de souligner que même en ce qui concerne ces moments, c'est toujours l'équipe de recherche qui en a pris l'initiative et qui s'est investie dans leur préparation et programmation.

Avant de passer au chapitre suivant, il importe aussi de noter que ces registre de la coercition/persuasion ont aussi fonctionné au sein même de l'équipe de recherche. Celle-ci, en effet, ne peut rester à l'abri de relations de pouvoir savoir; les personnes impliquées n'ont pas les mêmes niveaux de responsabilités, de compétences professionnelles ou académiques et

d'implication dans la recherche. Pour que la pérennité de cette dernière ne soit pas menacée, des relations de coercition et de persuasion se sont tissées au fil du temps. Si elles attestent de certaines contraintes, exprimées du reste par certains membres du groupe, elles en permettent aussi la cohérence et la structuration. Structuration qui profite aussi, à des niveaux bien sûr divers, à chacun des membres de la recherche, en termes de conditions de réalisation d'un travail académique, mais aussi en termes de promotions personnelle, sociale ou politique.

Chapitre 7

Le contrat et l'accompagnement

Mercredi 17 octobre 2007. Je viens de terminer l'entretien avec le professeur Denise et les conditions dans lesquelles il s'est déroulé, suite au rappel à l'ordre évoqué me plonge de mes réflexions sur la nature de ce contrat, moral ou formel, qui nous réunit.

Comme je l'ai évoqué très brièvement, c'est le fait que la totalité des professeurs présentes aient signé le petit questionnaire qui leur avait été remis par les chercheurs qui a déterminé le choix définitif pour l'école Ferreira, contre un autre établissement dont certaines enseignantes avaient exprimé leur manque d'intérêt pour le projet. En signant cet outil évaluatif, les institutrices ont signé surtout leur engagement à participer à la recherche exprimé par l'item deux: souhaitez-vous participer à cette recherche? Cette unanimité, qui a rassuré l'équipe à ses débuts, provenait très certainement du fort leadership de l'ancienne directrice de l'école auprès de son équipe enseignante. Quand elle fut démise de ses fonctions dans l'école, les choses se compliquèrent beaucoup pour les chercheurs et pour la toute nouvelle équipe de direction.

1. Les effets de rencontre du contrat

La référence au contrat, on le voit au cours des rappels à l'ordre, tant dans l'école que dans l'équipe de recherche, possède une vertu disciplinaire non négligeable dans la gestion de ces trois années d'expérimentation. Ce n'est pas tant, en fait, le contrat en soi qui est générateur d'effets de pouvoir, de pression ou de domination - non effective comme on le percevra plus avant - mais plutôt le fait que, par les conditions mêmes de sa formulation, il revête un caractère d'unilatéralité, d'asymétrie quant aux possibilités offertes aux uns et aux autres de le manipuler comme élément de pouvoir, comme élément régulateur de la relation et des

obligations. Le contrat, manipulé comme il l'a été au sein de l'école, atteste d'une relation déséquilibrée qui pose la question du partenariat effectif, de la réalité de cette co-construction affirmée et désirée par les chercheurs avec les professionnels de l'école.

Avant de l'aborder, il conviendrait de préciser qu'existe, dans la recherche, divers niveaux de contrat qui ne peuvent être que survolés rapidement dans le cadre de ce résumé. La marque inaugurale de cette rencontre entre professionnels de l'école publique et universitaires fut scellée avec la signature officielle, et extrêmement engageante et contraignante pour la responsable de l'équipe, du contrat qui liera cette dernière avec un représentant de l'Etat (la CAPES/SEESP) dans la réalisation des conditions de transformation d'un établissement scolaire en école inclusive. Au sein de l'équipe même, trois membres se sont engagés à respecter un certain nombre de conditions et de contraintes afin de pouvoir bénéficier d'une bourse d'études durant le temps de leur formation universitaire. Ils se sont engagés aussi à produire le résultat de leurs travaux (thèse) dans un temps imparti. Il s'agit là d'une dimension (la seule du reste, véritablement) formelle, juridiquement engageante du contrat entre quelques chercheurs, la responsable de l'équipe universitaire et les représentants de l'Etat et gestionnaires de l'argent public.

Si un esprit de solidarité existe bien entre étudiants-chercheurs et directeurs de recherche, celui-ci ne peut faire oublier que leurs rapports s'inscrivent aussi dans des relations de pouvoir savoir qui permettent aux étudiants de bénéficier d'une plus-value de crédibilité due à l'engagement dans la cause de l'inclusion et à la crédibilité académique de leur directeur de recherche. Par ailleurs, la validation de leur travail de terrain, de leur recherche se paie aussi par une forme de loyauté envers leur professeur référent et par une forme de contrat moral passé avec lui tant en termes d'engagement à terminer un travail de recherche que de participer à ses travaux.

Par ailleurs, chaque chercheur a aussi un engagement moral tant vis-à-vis de sa propre recherche, de son objet d'investigation que vis-à-vis des personnes qui l'aident à le construire dans le quotidien de l'école. D'un autre côté, la dimension collective de l'équipe, du projet implique une forme de contrat moral vis-à-vis des engagements pris avec la CAPES et vis-à-vis des attentes mêmes de la recherche, même s'il ne peut être exigé une obligation de résultats, tant est important le nombre de variables à prendre en compte dans sa mesure.

2. Les effets de tensions du contrat

En ce qui concerne les professionnels de l'école, bien sûr ils ont signé un document. Cet acte de signature, pour certains qui viennent de l'intérieur où le document écrit et signé constituait dans leur enfance un document important, et engageant, reste un levier que l'on peut manipuler dans le cadre d'un rappel à l'ordre. Mais on sait aussi qu'on se place là plus à un niveau symbolique. De fait, si les institutrices se sont positionnées favorablement vis-à-vis d'une participation dans l'expérience, il ne s'agit que d'un contrat, tout au plus, moral, qui n'a aucune valeur juridique, pas plus que le fait de signer un document dans lequel on s'engage à mettre en application des contenus de formation. Cela constitue surtout une stratégie, efficace vis-à-vis de certains professeurs, pour obtenir un meilleur engagement dans les activités de formation. Si bon nombre de professeurs sont bien conscients de cela, certains sont aussi pris dans cette relation de domination légale que contribue à activer la référence au contrat. Mais, d'un autre côté, il ne viendrait pas à l'idée de ces enseignantes de questionner le fait qu'il ne s'agisse pas d'un contrat faisant figurer les obligations de deux parties et signé par les deux partenaires. A l'autorité légale à laquelle renvoie le contrat, s'ajoute aussi la domination traditionnelle en ce sens que les chercheurs paraissent d'emblée créditer d'une légitimité, scientifique et morale, qu'il ne viendrait à l'idée de personne d'interroger et qui justifie que l'on demande une signature d'un côté mais qu'il n'y ait pas de contre-partie de l'autre. Si le procédé fonctionne si bien, on peut penser qu'on a affaire à quelque chose qui renvoie à ce que Bourdieu appelle le "pouvoir symbolique" et que, selon Thompson (op. cit., p. 40) implique une nécessaire "complicité active":

(...) pour bien saisir la nature du pouvoir symbolique, il est essentiel de comprendre qu'il présuppose une sorte de complicité active de la part de ceux qui y sont soumis. Les individus dominés ne constituent pas des corps passifs sur lesquels le pouvoir symbolique s'applique, à la manière, pour ainsi dire, d'un scalpel sur un cadavre. Le pouvoir symbolique présuppose bien plutôt, comme condition de son succès, que les individus qui y sont soumis croient à la légitimité du pouvoir de ceux qui l'exercent.

De son côté, si Foucault ne parle pas de dominés et de dominateurs, il évoque cette microphysique de pouvoir qui passe par de multiples canaux, au quotidien, qui agissent comme autant de technologies politiques. Parmi celles-ci, on peut mettre le contrat dans ce sens qu'il constitue, pour certaines personnes de l'école pour le moins, une forme de technologie de coercition, de persuasion avec l'objectif d'obtenir l'adhésion ou une forme d'obéissance. De plus, la dimension morale du contrat (à respecter) renvoie aussi à la

dimension morale de l'inclusion (que personne ne peut refuser) telle qu'elle est souvent présentée. Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse que certaines ont signé ces documents (participation à la recherche, et mise en pratique des enseignements pédagogique de la recherche, sans se poser trop de questions et pour avoir la paix. Aussitôt tourné le dos, elles oublient ce pourquoi elles sont venues ou ce qu'elles ont signé, puisqu'au fond, il n'y a pas d'enjeux.

Le pouvoir de manipulation de la réalité se manifesta aussi par le fait que souvent, à travers la co-construction, à travers certaines expressions on présente la nécessité du changement pour l'inclusion comme étant de l'ordre de "l'intérêt commun". Dans le discours quotidien, il y a un étrange effet d'assimilation, de nivellement des enjeux respectifs; on fait comme si il était de l'intérêt commun des deux partenaires de transformer l'école en lieu inclusif. Dans la réalité, les professionnels de l'école public n'ont d'autre choix que de se soumettre à la loi. Ils n'ont rien demandé à personne, alors qu'il est d'un grand intérêt, et d'un grand enjeu de crédibilité, que les chercheurs réussissent cette implantation de l'inclusion. Au mieux, certains professeurs vont profiter de la venue des universitaires pour modifier leurs pratiques et travailler de manière plus adaptée à la nouvelle donne scolaire. Au mieux les autres vont profiter stratégiquement de leur venue pour se laisser porter, pour les laisser faire ce qu'ils veulent faire, en ménageant leur énergie et en se situant comme demandeur de "recettes".

Si dans la réalité les rappels à l'ordre ne furent peut-être pas très nombreux (j'ai assisté à six ou sept rappels à l'ordre en deux ans et demi), ils constituent cependant des analyseurs intéressants des relations entre partenaires. Le fait du rappel à l'ordre, ainsi, ne place plus les participants dans un rapport d'égalité en termes de participation à l'expérience et encore moins en termes de participation à la réflexion, à la définition des solutions. "Pesquisa-ação colaborativa", "co- construction", "collaboration", ces expressions renvoient plus à du "faire ensemble", mais faire ensemble n'implique pas forcément concevoir ensemble, réfléchir ensemble, élaborer ensemble des définitions de ce qu'est, dans la pratique même, l'inclusion. On peut faire ensemble, l'un étant sous les directives de l'autre. Comme le rappelle Vorraber Costa dans son analyse des méthodes de recherche participatives, une recherche ayant un caractère démocratique ne signifie pas forcément égalité des rôles et des statuts. Du reste, dans l'équipe de recherche, on fait très nettement la différence entre "chercheurs-experts" et "chercheurs-praticiens", entre ceux qui pensent et ceux qui exécutent. La dimension unilatérale du contrat, plus exactement de la possibilité de le manipuler renvoie à cette asymétrie de statut, de fait, dans les moments les plus importants de la recherche.

Mais, en même temps, recourir à ce type de contrat “vide“, du point de vue légal, mais puissant du point de vue symbolique auprès de certaines personnes, peut aussi constituer une forme d’aveu d’une crainte de manque de persuasion. En effet, les chercheurs disposent d’un référentiel théorique important en matière d’inclusion. Mais dans la pratique, dans le contexte socio-politique brésilien où l’école publique est peu investie, où il existe une scolarité à deux vitesses, public/privé; dans une pratique que connaissent bien les instituteurs du public, il n’est pas aussi évident de se présenter comme équipés pour mettre en place quelque chose qui relève encore du défi.

Cette question du rapport au contrat a aussi traversé le groupe de recherche. En effet, comme je l’évoque précédemment, certains de ses membres ont eu des difficultés pour assumer les engagements pris au départ en termes de présence à l’école, de respect de délais de production de leur travail académique ou en termes de partage des tâches collectives propres à la recherche générale. Dans la mesure où, d’une certaine manière, il a à voir avec le double registre de la contrainte (fixer les individus dans un cadre contractuel aux termes plus ou moins équilibrés) et de la transgression (tentation de contourner le cadre contractuel imposé), le contrat ouvre aussi, de part les conditions dans lesquelles il se signe, se négocie, se renégocie ou pas, de multiples espaces et modes de résistance. Tant les étudiants-chercheurs que les professeurs tentèrent de composer, au mieux pour eux, avec ces contraintes.

2. Considérations complémentaires sur le contrat

Dans cette partie ethnographique, à travers mes observations quotidiennes, j’ai voulu interroger ce que signifiait ce contrat et comment il liait les participants. Si le contrat protège, d’une certaine manière, en constituant une garantie dans le temps, les corps et les esprits, que deux groupes d’étrangers allaient, par son intermédiaire, établir un espace de rencontre, d’un autre côté, et par nécessité, il contraint, il fixe, il amarre. Il constitue une forme de technologie de fixation: des individus dans un projet éducationnel; des corps dans l’espace scolaire; des obligations orientées vers une fin politique; des jeux de pouvoir et de savoir dans la définition de la vérité. On pourrait extrapoler un peu et entrevoir de multiples niveaux de contrat, formels et informels, entre:

- l’Etat et son institution scolaire publique (mise en œuvre d’un changement de paradigme éducationnel);
- une politique publique et le groupe du projet “Gestion de l’Apprentissage dans la Diversité“ (contrat d’expérimentation)

- les chercheurs et le recherche générale (contrat collaboration “organique”);
- professionnels de l'école Ferreira et groupe de recherche (contrat de “co-construction”);

Si le contrat circonscrit un cadre dans lequel on peut se mouvoir, disposer d'une certaine marge de tolérance à propos du respect des engagements, il fixe les statuts, les rôles, et ce de manière d'autant plus criante qu'il permet de percevoir la pleine mesure du pouvoir et de la légitimité de qui peut l'invoquer, de qui peut le manipuler comme technologie de persuasion, voire de coercition. Mais, parce qu'il est une technologie de pouvoir, le contrat est générateur de résistances. Invitation à la transgression, cette technologie de la délimitation des rôles et des obligations, il interroge les limites dans la mesure même où se fait sentir sa nécessité. En effet, le contrat questionne le sens, l'utilité d'obliger, de fixer, d'exiger. Peut-être sont-ce les conditions mêmes de l'accompagnement que le contrat avait besoin de fixer pour pouvoir progresser, s'ancrer dans un dans un contexte qui, pour accueillant que soit, en apparence, vis-à-vis des chercheurs, ne l'était peut-être pas autant que cela vis-à-vis de l'inclusion et des changements dans les pratiques qu'elle impose.

3. Chronique ordinaire d'un accompagnement particulier

Les rapports de réunion hebdomadaires constituent de précieuses sources d'information sur l'évolution de la recherche. Je les ai utilisé à plusieurs reprises pour mieux percevoir comment la notion d'accompagnement a évolué au fil du temps. Le dictionnaire nous informe que si accompagner a le sens de “cheminer avec”, il a aussi le sens d'assistance, de supervision, renvoyant, alors, à des relations asymétriques quant aux compétences, aux savoirs ou savoirs-faire. Pendant la première étape de la recherche, définie comme étant “le diagnostic”, les chercheurs ont beaucoup travaillé en concertation avec les professionnels de l'école afin d'établir une forme de cartographie des potentialités et de difficultés rencontrées, en général et dans la perspective de mettre en place une pédagogie plus tournée vers l'inclusion, en particulier. Mais, les premiers participants de l'expérience conviennent que passé ce premier stade, ils ont été confrontés à beaucoup d'interrogations sur la méthodologie à appliquer dans ce sens. Les relations avec les professionnelles semblaient bonnes, mais en même temps la lecture de ces rapports laisse entrevoir des tensions quant aux priorités à donner aux actions de l'équipe.

On peut dire, d'une certaine façon que le rapport de réunion du 10 février 2006 inaugure une nouvelle configuration de la recherche, avec l'intégration du professeur canadien, Bento, dans

l'équipe de chercheurs. Fort d'une expérience conséquente, il a en effet rassuré l'équipe par son bagage théorique et son savoir-faire pratique. Même si les expériences canadiennes ne sont pas totalement transférables au Brésil, la notion d'accompagnement, et notamment d'accompagnement socio-constructiviste a fait son entrée ce jour-là dans le vocabulaire quotidien de la recherche. Un autre mot lui a été rapidement associé, celui de "changement", dans une expression qui allait préfigurer les orientations de la recherche: "*l'accompagnement au changement*". Il s'agissait bien de définir, avec l'aide de ce nouveau collègue expérimenté et instrumenté théoriquement, les stratégies à mettre en œuvre pour faciliter les processus de changement des professeures dans la perspective de l'inclusion scolaire.

La venue de ce nouveau collègue va donc impulser une nouvelle dynamique dans laquelle la notion d'accompagnement pédagogique prendra toute son importance.

4. L'émergence d'un modèle d'accompagnement

Ce modèle d'accompagnement, qui se veut plus directif dans un premier temps, s'articule sur la triple dimension théorique (ou de fond), méthodologique (ou de forme), et organisationnelle (ou en termes de moyens) afin d'atteindre ce qui constitue, au fond depuis toujours, l'objectif de l'équipe (probablement plus avoué à partir de cette époque): le changement de l'école en lieu inclusif.

Il s'agit d'engager les professionnels de l'école dans un processus de changement profond qui passe par un questionnement radical de leurs pratique pédagogiques et de gestion. Il s'agit aussi, du point de vue de la recherche, de les définir mieux: ces professionnels sont-ils objets d'étude ou sujets du changement que l'équipe est en train d'impulser progressivement? En plus de cette question qui, au fond, va traverser toute la recherche, la venue du professeur canadien va s'accompagner de nouveaux savoir et de nouveaux instruments de recherche et d'évaluation. C'est ainsi que les questions d'enseignement différencié, de planification des activités, d'échelles d'évaluation, des compétences tant des professeurs que des gestionnaires, de positionnement vis-à-vis de différents types de changement, de ligne du temps ou de techniques des groupes focalisés, parmi bien d'autres, vont compter au rang des nouvelles acquisitions théoriques et des nouveaux investissements des membres de la recherche.

D'un point de vue plus critique, on peut se demander si vraiment les professeurs de l'école publique sont si incompetents - pour utiliser encore les méthodes "traditionnelles" d'enseignement - ou bien si les expectatives résolument transformatrices et volontariste des

chercheurs orientent/limitent leurs perceptions. Est-ce que, par ailleurs, les affirmations d'incompétences, de la part des professeurs eux-mêmes cette fois-ci, ne constitueraient pas une forme de stratégie de résistance passive²⁷? A la lecture de ces rapports de réunion, un autre point m'apparaît problématique (et peut-être peu pris en compte dans la recherche): le projet scolaire inclusif est toujours présenté comme étant une évidence partagée, ou présenté comme un objectif commun, ainsi que je l'ai déjà évoqué plus haut. Mais, au fond, c'est une évidence pour qui? Et qui, sinon les chercheurs, a produit ce projet, en a défini les objectifs et l'articulation?

4.1 Le modèle socio-constructiviste d'accompagnement

Le modèle d'accompagnement qui a été privilégié connaît deux sources d'inspiration que je n'aborderai que très rapidement et schématiquement dans ce résumé. Ce qui m'importe plus ici, c'est de laisser percevoir les tensions qui accompagnent, politiquement, l'utilisation de ce modèle, non seulement au Brésil, mais dans bien des textes officiels internationaux. On verra plus avant dans la thèse comment, avec l'aide de nombreux auteurs, je pointe le fait qu'il s'agit d'une utilisation politique stratégique à laquelle, du reste Jean Piaget était tout à fait étranger.

Constructiviste, ce modèle s'ancre en effet dans les travaux pédagogiques de Piaget et dans le modèle sociologique des organisations de Crozier et Friedberg. Très schématiquement, l'idée de constructivisme renvoie à l'abord de l'apprentissage piagétien qui postule que le développement cognitif de l'enfant est le résultat des interactions que le sujet a avec les objets. Ces constructions progressives passent par l'action, par l'opération et par la représentation grâce aux processus d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration. Pour Piaget, la construction des connaissances passe par le conflit cognitif, induit par le déséquilibre que crée cette tentative d'assimilation du nouvel objet. Ensuite, cela donne lieu à une régulation due à une "ré-équilibration" qui augmente les connaissances déjà à disposition, en sédimentation chez l'enfant. Cette conception est habituellement qualifiée de constructiviste pour signifier que l'enfant, comme être social, se développe au travers de l'interaction continue entre, d'un côté, la structure cognitive qui le caractérise et son action sur le milieu ambiant et, d'autre part, les informations qu'il reçoit de ce milieu (difficultés, erreurs, critiques, succès, etc.). Il importe de souligner que, très schématiquement, pour Piaget, le milieu ambiant renvoie plus au milieu dans lequel se déroule l'apprentissage qu'à la

²⁷ Type: «nous sommes incompetents en ce qui concerne le travail avec des enfants ayant une deficiencie; comme vous voulez les integrer dans l'ecole, on attend tout de vous, on vous laisse faire».

dimension proprement socio-politique (historico culturelle) qui caractérise l'abord de Vygotsky ou socio-historique de Bruner.

Ce point précis me paraît important à retenir parce qu'il constitue la justification de l'utilisation, bien souvent détournée, de la théorie de Jean Piaget dans les textes qui accompagnent le discours inclusif. En effet, bien des politiques trouvent dans la théorie de Piaget un fondement scientifique qui manque souvent à nombre de leurs discours. Par ailleurs, le fait que le pédagogue suisse privilégie la construction individuelle (même si elle passe par de l'interaction) des connaissances par l'action, trouve un écho favorable dans les discours néolibéraux qui, on le sait, valorisent le volontarisme individuel²⁸ dans le curriculum scolaire ou professionnel. Enfin, les théories de Piaget sont quasiment dénuées de références à la politique ou aux conditions socio-politiques du développement cognitif parce que le scientifique, pour le moins dans ses travaux, ne s'intéressait guère à cela. La plupart de ses observations, en effet, sont produites en conditions assez "fermées" (famille, classe ou laboratoire). Il s'intéressait plus aux conditions proprement biologiques et génétiques du développement cognitif. Ceci explique l'intérêt pour de nombreux discours d'utiliser un auteur dont on peut facilement dépouiller les conditions de production et de développement de l'éducation de leurs dimensions sociale et politique, tout en se prévalant d'une forte plus-value scientifique qui ne fait que renforcer le bien fondé d'une sorte d'aseptisation politique du nouveau projet éducationnel néolibéral dans lequel s'inscrit aussi la politique d'inclusion.

La seconde source d'inspiration du modèle d'accompagnement s'origine dans les travaux des sociologues Crozier et Friedberg, dont une des contributions a été d'introduire la dimension systémique dans les questions d'action organisée. Pour eux, les acteurs n'existent pas en dehors d'un système qui exerce certaines contraintes et limitations sur leur marge de liberté. Mais d'un autre côté, ce système ne peut exister sans les acteurs qui le produisent et l'alimentent. Selon leur point de vue, le changement social s'apparente à un jeu de structuration et restructuration continue de "l'arène" dans laquelle se déroule le contexte du changement. On peut remarquer que, si l'usage de Piaget permet une certaine distanciation vis-à-vis des relations de pouvoir, la métaphore de l'arène ne laisse aucun doute quant à la prégnance de ces relations dans toute perspective de changement. Pour eux, le changement constitue un processus de création collective à travers de laquelle les membres d'une collectivité donnée inventent et fixent de nouvelles manières de jouer le jeu social de la coopération et du conflit, négociant les intérêts et instaurant une nouvelle structure e un

²⁸ Le fameux self made men ou la théorie de "l'entrepreneur de soi" évoqués dans des chapitres précédents.

nouvel ordre social. L'obtention de la coopération entre les différents acteurs sociaux se produit de trois manières: la coercition, la manipulation affective ou idéologique, à travers le discours, et la négociation entre groupes organisés. Ainsi, la coopération entre unités organisées ou groupes d'intérêts divers, n'est pas un donné en soi. C'est pourquoi, Friedberg (1993) insiste sur le fait que le changement exige la création d'un dispositif d'accompagnement qui rendrait possible la gestion et le contrôle des processus d'apprentissage au travers desquels s'établissent de nouveaux cadres d'action et l'acquisition de capacités collectives. Parler de l'acquisition de ces capacités renvoie à la possibilité de considérer l'école comme une collectivité constituée, comme un lieu donc habité, investi par quelqu'un. En ce qui concerne l'école publique brésilienne peut-on en parler comme d'un lieu qui appartient à quelqu'un?

Chapitre 8

Un lieu qui n'appartient à personne

1. Dans les salles de classe

Ce chapitre évoque trois types d'institutrices que j'ai rencontrés dans l'école Ferreira. Je ne veux pas signifier par là que l'on pourrait classer les professionnelles de cette école en trois catégories, loin de là. Simplement, j'ai eu l'occasion d'entrer, pour le moins, dans les salles de classes de ces institutrices très différentes dans leur manière d'être enseignantes à un moment donné.

L'unique fois que j'ai eu l'occasion d'accompagner les activités d'une institutrice, ce fut avec la professeure Alice. Dans la mesure où à l'époque je disposais d'un niveau de portugais satisfaisant, il s'agissait plus d'assumer les fonctions de traduction entre le professeur Bento, qui fut sollicité pour aider cette professeure, et les divers intervenants de l'école. Cette professeure de maternelle était véritablement en difficulté, dans la mesure où elle avait dans sa classe deux enfants ayant une déficience intellectuelle importante et un troisième en proie à des problèmes d'hyperactivité. Un de ces enfants lui posait particulièrement problème et la conjonction de ces trois types de difficultés la laissait dans un état d'esprit désespéré. Bien qu'elle ait invoqué de nombreuses fois ses problèmes de classe auprès de la direction, elle se sentait seule, confrontée à des conditions d'enseignement auxquelles elle n'avait pas été préparée. Durant plusieurs mois, Bento, Fernanda et moi l'avons soutenu et aidé à dépasser ces difficultés. Cette année (2007), je l'ai rencontrée, absolument radieuse. En discutant avec elle,

je lui rappelle les conditions de notre rencontre, dans sa salle de classe, et je lui demande pourquoi elle semblait si heureuse. Elle me dit: «Je suis tranquille, parce que cette année, je n'ai pas "pris" de DM (Déficient Mental) comme l'année passé. J'ai juste le petit "X", il est tranquille, ça se passe bien. De plus, dans l'autre école (privée) où je travaille l'après-midi, je n'ai pas "pris" non plus de DM». Prendre ou ne pas prendre, là est toute la question, semble-t-il pour la majeure partie des professeures qui ont intégré qu'avoir un enfant ayant une déficience fait partie de la nouvelle configuration scolaire.

La professeure Tânia est ce qu'on peut appeler une professeure "traditionnelle". Elle est fidèle au programme; elle pratique beaucoup la forme de l'exposé; elle fait répéter les enfants qui ont des tâches très "traditionnelles" à faire à la maison ou en classe. Mais j'aime passer du temps dans la salle de la professeure Tânia car, pour "traditionnelle" qu'elle soit, il y règne une bonne humeur, une interactivité que rarement j'ai rencontrée. Les enfants semblent très heureux de ce "traditionalisme" scolaire et l'on sent qu'entre elle et eux il y a beaucoup de complicité.

Dans la salle de la professeure Cristina, c'est une autre ambiance. Il règne un chahut indescriptible et, si j'aime rester dans la salle de la professeure Tânia, dans celle-ci je suis pris d'assaut rapidement par la fatigue, tant c'est bruyant. La professeure Cristina passe son temps à crier, à tailler des crayons qui aussitôt sont cassés. Elle fait partie des professeures qui s'absentent le plus et elle ne manifeste pas de grand enthousiasme dans son travail.

2. Dans la tête des professeures

Trois façons d'être, plus ou moins ponctuellement, dans l'école; mais aussi trois solitudes, en ce sens que dans l'école publique Ferreira, on peut être en difficulté, on peut s'investir ou l'on peut faire un peu comme l'on veut, il n'y a pas trop de recours ou de soutien possible. C'est ce qu'expriment assez souvent la plupart des enseignantes interviewées. L'un d'elle, la professeure Lia, faisant la comparaison entre l'école privée, qu'elle connaît bien pour y avoir travaillé durant des années, et l'école privée, résume bien la problématique de l'engagement: *«dans l'école publique, l'engagement, ça dépend beaucoup du professeur; il n'y a pas les obligations qu'on trouve dans l'école privée. Là les parents paient et ils exigent des comptes sur le scolarité de leurs enfants.»* Par ailleurs, nombreuses sont celles qui se plaignent de l'absence de reconnaissance de leur travail, de l'indécence de leur salaire qui les obligent à faire double journée de travail, rendant difficile l'envie de s'investir plus.

3. Dans la tête des chercheurs

L'ensemble des interviews faites auprès de mes collègues du groupe de recherche ne laisse aucun doute sur l'impression très négative qu'ils ont de l'école publique. La plupart la connait bien pour y avoir travaillé ou pour occuper des responsabilités dans les secrétariats municipaux ou d'Etat à l'Education. Si les moyens matériels ont augmenté, l'essentiel, semble-t-il, reste à faire: définir une véritable politique d'éducation brésilienne; avoir plus de considération pour son public - les pauvres -; transformer les pratiques qui, selon elles, ne peuvent même pas être élevées au rang de "traditionnelles"; former mieux les professionnels; se défaire de ces "paquets", de ces mesures d'éducation prêtes à l'emploi, qui viennent des pays du Nord et qui imposent, depuis des années, un modèle qui n'est pas adapté aux réalités brésiennes.

C'est exactement dans ces circonstances que ces étrangers que sont les chercheurs et les professionnels de l'école se sont rencontrés dans l'école Ferreira. Le chapitre qui suit essaie de rendre compte des conditions dans lesquelles ces étrangers deviennent un peu moins étrangers l'un à l'autre et comment certains essaient de rendre ce lieu habitable, condition nécessaire et sine qua non pour que l'on puisse envisager une quelconque possibilité d'inclusion.

Chapitre 9

Un lieu investi par les chercheurs

Dans ce lieu désinvesti, un pouvoir est à prendre, un pouvoir que personne ne veut, pas même le directeur qui, en cours de l'année 2006 a voulu remettre les destinées de l'école entre les mains de la responsable de la recherche. D'une certaine façon, on peut dire que c'est l'accompagnement, dans ses diverses modalités, qui va investir ce pouvoir laissé libre. Accompagner dans le cas d'une école laissée libre de toute initiative par les professeures et par la direction, cela va signifier prendre par la main et diffuser une vérité propre à l'inclusion, au modèle inclusif, telle que les chercheurs l'avaient plus ou moins en tête et telle qu'ils la "bricolerons"²⁹ au fil du temps. En effet, avec la venue du professeur Bento dans l'équipe, ce sont de nouveaux concepts et instruments de travail qu'il va s'agir pour l'équipe de s'approprier : enseignement différencié, accompagnement socio-constructivisme,

²⁹ Bricoler, ici, est à prendre dans son sens "noble", c'est-à-dire chercher à faire, de manière empirique, expérimenter, tester, procéder par essais-erreurs, etc.

psychologie du changement, ligne du temps, groupes focalisés, etc. Le pouvoir par l'accompagnement, plus ou moins dirigé, passe par le savoir, l'expérimentation et l'assimilation de ces nouveaux outils qui vont donner force et crédit aux chercheurs, pour le moins auprès de quelques enseignants qui feront preuve de certaines dispositions au changement pour me référer à Bourdieu.

1. Diffuser la vérité

1.1 Les fondements théoriques de la vérité

Foucault nous rappelle utilement combien les sciences humaines ou sociales n'ont jamais pu s'émanciper totalement de la matrice de pouvoir (royale et ecclésiastique à l'époque de l'Inquisition) qui favorisa leur émergence. Le philosophe explique aussi que, par divers mécanismes disciplinaires et de raréfaction des sujets habilités à parler et à diffuser une vérité, le chercheur, ainsi que les objets auxquels il s'intéresse sont sociopolitiquement situés. Par ailleurs, toujours selon Foucault, les relations de pouvoir et la production de savoirs et de vérités s'impliquent mutuellement. C'est cette assise qui s'exprime dans les discours autorisés qui permettent à ces derniers de définir des régimes de vérité qui balisent, définissent et séparent le vrai de son contraire.

La pédagogie, qui revendique un statut de science humaine, se situe au croisement des savoirs des sciences sociales et des disciplines cliniques desquelles elle intègre et organise les normes. L'inclusion, de son côté, se constitue comme discours émanant de l'erre de la pédagogie et de l'éducation spécialisée, discipline clinique à partir de laquelle s'établit la partition "normal"/"anormal" ou "spécial" et se définit les normes des modes de traitement éducatif ou pédagogique à proposer. Opérant, comme on l'a vu, en même temps dans une perspective totalisante (définition et gestion de la population "différente" qui constitue la "diversité") et individualisante (normalisation disciplinaire qui spécifie le type de déficience), la discursivité "éducation spéciale" offre la particularité de revendiquer son bien fondé et sa légitimité dans un réseau de discours qui trouvent leur source normalisatrice tant dans les sciences humaines et les disciplines cliniques que dans le droit, les savoirs originaires de l'économie et de l'administration (exigence d'efficacité, de gestion, référence à la théorie du capital humain, etc.). On peut percevoir que sont en jeu des éléments référant à une normalisation disciplinaire (dimension individualisante) et à une normalisation biopolitique (dimension totalisante) par le biais d'une normalisation par réglementation (le droit à), dont la référence constante à l'éthique a pour effet "d'aseptiser" le discours inclusif de toute tension,

référence politique. Comme le rappellent Rabinow et Dreyfus (1995), la gouvernementalité néolibérale en action dans la société contemporaine s'exerce à travers un "*vide politique*" qui selon ces deux auteurs renvoie au biopouvoir dont *une des caractéristiques spécifiques du pouvoir moderne est le retrait du savoir à l'extérieur du pouvoir* (1995, p. 200). Avec cette dépolitisation néolibérale des choses de la cité, un nouvel acteur - l'expert - occupe un espace chaque fois plus important dans les instances de décision et dans les modalités de mise en œuvre des politiques publiques.

La valorisation socio-politique de l'éducation inclusive offre les conditions stratégiques et la redéfinition du "vrai" et du "faux" en matière d'accueil et de pratiques pédagogiques scolaires. Il appartient aux experts, en tant que médiateurs d'une politique publique, le rôle d'élaborer et de diffuser les régimes de vérité sur lesquels reposent les pratiques pédagogiques validées comme étant en adéquation avec le projet d'éducation inclusive. Mais, pour être historiquement, donc ponctuellement, et sociopolitiquement situés, ces régimes de vérité sont toujours le théâtre d'affrontements, de luttes, de résistances souterraines, propices à marquer du coin de l'arbitraire et de l'exclusion (des régimes de vérité antérieurs) des vérités qui généralement ne sont que des vérités d'un temps déterminé.

2. La vérité en action

L'accompagnement proposé aux professionnels de l'école est indissociablement associé à l'idée de formation continue et ses contenus s'articulent autour des multiples paramètres et critères qui interfèrent dans le processus de construction d'une école inclusive.

Stratégiquement, ces modes d'accompagnement s'articulent, s'organisent en temps de formation collectifs, (réunions de travail, formations du samedi matin ou formations spécifiques, etc.); en temps d'accompagnement individuel ou semi-individuel (observation/conseil/analyse de la pratique individuelle ou en petits groupes; temps d'évaluation des pratiques ou des évolutions à travers d'instruments évaluatifs ou de la technique des groupes focalisés, etc.). Généralement, les temps d'étude collectif sont consacrés à la présentation et à l'approfondissement théorique des diverses thématiques liées à l'inclusion.

L'ethnographie de ces moments de formation présente l'intérêt de prêter une attention soutenue aux "chorégraphies", aux rites qui organisent dans l'espace et le temps les divers partenaires; de percevoir quelles stratégies d'évitement ou d'occupation du temps les uns utilisent et quelles manières "d'encadrement", de dispersion des "forces" dans l'espace les

autres privilégient. Il n'est pas question ici de présenter dans le détail ces diverses techniques disciplinaires de fixation des corps, des esprits, des attentions sont utilisées par les chercheurs dans le but de persuader ou de diffuser efficacement la vérité, ni les multiples stratégies de moindre investissement ou de résistance plus ou moins ouverte développées par les professionnels qui, pour une bonne part, participent parce qu'il s'agit d'un moment imposé par les directives³⁰ du Secrétariat à l'Éducation.

Au fil du temps, nos pratiques discursives contribuèrent à l'apparition de nouveaux objets de savoir dans la vie des professeures. Si la dimension de la planification de leurs activités reste encore un sujet de tension et de peu d'investissement de la part de certaines institutrices, les besoins éducatifs spécifiques de certains enfants de leur classe commencent à faire sens peu à peu.

Du point de vue des stratégies à aborder par les chercheurs, j'ai observé que de leur capacité de leadership dépend beaucoup la propension des professeurs à fixer leur attention et à se laisser séduire par le discours inclusif. En effet, dans la mesure où ce sont surtout les chercheurs qui ont des intérêts et des motivations pour développer le modèle inclusif, certaines professeures savent que le temps agit en leur faveur. De toute manière, elles quittent l'école à onze heures avec le sentiment d'avoir assumé leur engagement de présence le samedi matin. Ainsi, si le chercheur veut gagner l'adhésion des institutrices, il doit développer des stratégies de persuasion aussi diverses que la séduction, le leadership charismatique, la force de son propre savoir, certains modes subtiles de pression, son autorité en tant qu'universitaire ou comme professionnel de la pédagogie, sa renommée ou sa position hiérarchique dans la recherche.

Si les régimes de vérité diffusés par le groupe de recherche contribuèrent à produire divers effets d'objectivation, rendant visibles de nouveaux sujets, la volonté de savoir la vérité (sur les professionnels) qui a animé les chercheurs a favorisé aussi l'émergence de nouvelles subjectivités. Voyons comment l'accouplement série de pratiques/régime de vérité forme un dispositif de pouvoir savoir producteur de technologies de soi et de diverses stratégies d'appropriation des discours pour soi-même de la part de certaines institutrices.

³⁰ En effet, en plus de leur temps pédagogique, les professeurs de l'enseignement public sont tenus de participer à des réunions de travail deux samedis matin par mois. Il s'agit de réfléchir sur le projet éducatif de l'école, traiter des aspects organisationnels ou de planifier des projets, etc. Donc nombre de professeurs venaient, j'en suis convaincu, "pour faire leurs heures".

3. (Faire) dire la vérité

La dernière année de la recherche est marquée par la définition d'un nouveau mode d'accompagnement, défini comme d'inspiration socio-constructiviste par les chercheurs. Sa structuration se caractérise par une forte propension à faire parler et à faire réfléchir les professeures sur elles-mêmes. Dans son livre, *La volonté de savoir*, Foucault se montre particulièrement intéressé par le rôle de la science et sa relation avec les technologies de confession, la production de la vérité et le pouvoir. A travers de cette volonté de savoir qui s'appuie sur des procédés scientifiques, il explique, selon Rabinow et Dreyfus (op. cit., p. 192), comment

l'individu devient un objet de connaissance pour lui-même et pour les autres un objet qui exprime la vérité sur soi-même, afin de se connaître et d'être connu; un objet qui apprend à opérer des transformations en soi-même. Ce sont cela les techniques qui lient le discours scientifique aux technologies de soi.

Le mode d'accompagnement qui va être privilégié se caractérise par un ensemble de techniques disciplinaires et de technologies de soi qui, peu à peu, vont favoriser la subjectivation de certains types de professionnels de l'école. En plus de ces techniques et de la diffusion de normes à travers le discours sur le "professionnel inclusif/incluant", les technologies de soi qu'il va développer s'organisent autour de deux modalités: l'examen et la confession, qui fonctionnent généralement de manière complémentaire et *constituent les principales technologies des sciences subjectivantes* (Rabinow et Dreyfus, 1995, p. 196).

3.1 (faire) dire la vérité sur soi à travers diverses technologies

a) les groupes focalisés

Parmi les diverses technologies de soi que nous avons utilisées, celle des groupes focalisés constitue certainement un des plus représentatifs de la confession publique. Réparti en trois groupes, suivant des critères bien définis, par deux fois durant l'expérience d'accompagnement, les institutrices ont été conviées à parler d'elles en public, étant enregistrées, voire même filmées. A partir d'une série de questions centrées sur la recherche, il s'agit d'exprimer ses sentiments, attitudes, doutes, impressions, etc. sur la recherche, sur sa propre implication dans l'expérience et sur les changements survenus dans ses pratiques

pédagogiques. Les témoignages recueillis sont ensuite soumis au crible d'une analyse fine de la part des chercheurs pour évaluer où en sont les professionnels vis-à-vis de la recherche et de l'inclusion, ainsi que de mesurer les écarts entre la première et la seconde passation de l'outil de confession. Il s'agit pour les chercheurs de se livrer à ce que Foucault appelle l'herméneutique du sujet qui parle, ou "*du soupçon*" (il y a toujours quelque chose de caché derrière ce qui est dit et qu'il faut interpréter).

Ce type de technologie d'auto-investigation par la confession publique, encadrée par des spécialistes, met en évidence les relations de pouvoir savoir à l'oeuvre dans la recherche de l'information sur soi et avec l'ambition de mettre en lumière chacune des institutrices dans sa forme propre de subjectivité en relation à l'expérience de la recherche. Il est intéressant de souligner que cette technologie sert aussi à promouvoir la recherche elle-même dans la mesure où les questions sont centrées sur elle, opérant ainsi un mouvement de renforcement de la légitimité des chercheurs comme opérateurs/promoteurs de changement, ce qui constitue aussi un mode de subjectivation de ces derniers, les confirmant au regard de l'autre, et se confirmant dans son propre regard, dans sa position de sujet-chercheur. D'un autre côté, cela contribue aussi à confirmer dans leur forme de subjectivité singulière les professeuses en fonction de leur investissement dans l'expérience: en faveur, en opposition par rapport à la recherche ou dans une gamme d'autres positionnements plus distants, plus réservés, comme en attente, positionnements qui s'expriment du reste assez clairement par le langage du corps: expression directe, évitement du regard ou attitudes ostensiblement fermées face à un mode d'investigation qui n'est pas sans comporter une certaine forme de "violence"³¹.

b) les échelles d'évaluation

Parmi les autres technologies de soi mobilisées, nous avons utilisées à de nombreuses reprises, durant ces deux années et demi de recherche, différents type d'échelles d'évaluation³² qui, toutes, à des degrés divers, sollicitent une attitude auto-réflexive sur soi et sa pratique, proche de l'examen de conscience que l'on pratique sous la direction d'un tiers autorisé. La transposition moderne de cette technique de soi qui remonte à la Pastorale chrétienne évoquée souvent par Foucault provoque, en même temps, un effet d'objectivation en lien avec le travail, l'engagement du professionnel, et de subjectivation puisque, parlant de soi, cherchant au fond de soi la source de ses errements, il apparaît tant au regard de qui

31 Être mis en demeure de parler de soi, même au travers d'une expérience, surtout d'une expérience visant nettement des changements, a quelque chose de l'ordre de la justification de ses propres attitudes ou freins, résistances vis-à-vis de ce changement attendu.

32 Échelles d'évaluation: des compétences pédagogiques de base nécessaires aux professeurs, de la gestion et organisation scolaire et de l'enseignement différencié, de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques.

oriente l'examen que comme forme de subjectivité, à soi, orientée par le système de normes en vigueur dans le processus d'introspection. Sujet issu d'une expérience subjectivante (auto-évaluation, discours sur soi, confession) dirigée par un tiers, c'est de son "âme" (engagement de soi dans l'expérience éducative) que le professionnel de l'école va prendre conscience de soi, cette dernière constituant aussi un point de rencontre avec soi-même.

c) analyse de la pratique

A partir du second semestre de 2007, un certain nombre d'enseignantes furent encouragées à participer à des petits groupes d'analyse de la pratique. Trois institutrices se réunissent dans la salle de l'une d'elle qui va faire la classe sous l'oeil observateur et critique de ses deux autres collègues et de la chercheuse qui les encadre. Ensuite, il s'agit d'analyser, commenter, voire critiquer (avec bienveillance) la conduite de classe de la collègue qui est aussi encouragée à expliquer, justifier ses manières de faire, bref, à parler d'elle dans l'expérience de sa pratique quotidienne.

Cette technologie de soi combine techniques disciplinaires (fixation des personnes dans l'espace et le temps, suivi d'un protocole, etc.), appui sur des normes pédagogiques, références des pratiques, technologie de confession (parler minutieusement de sa pratique), de subjectivation (parler de soi comme sujet d'une expérience) et puissante technologie d'examen en vue de la correction des errements (évaluation et prescription de remédiation vis-à-vis des points fragiles mis en évidence en fonction d'une norme).

d) la catharsis de groupe

Afin d'aider les professionnels de l'école à développer une meilleure communication entre eux et avec eux-mêmes, il leur fut proposé de participer à quelques séances de dynamique de groupe. Guidé par un psychologue, neutre, donc plus étranger que les autres, il s'agit de laisser libre cours à l'expression de ses sentiments, émotions, de développer, par le contact, l'empathie et l'esprit de solidarité, de coopération avec les autres; à travers ces technologies de soi, il s'agit, en fait et surtout, d'être présent à soi et aux autres, de parler de soi par son corps et ses émotions; il s'agit aussi de rétablir un canal de communication avec les autres.

Cette technologie de soi, qui implique une forte charge affective savamment dosée et orientée vers certaines fins, agit en continuité avec toutes les autres évoquées ou utilisées durant la recherche, afin de favoriser l'émergence, pour soi même et pour les autres, du type de professionnel que toutes les actions développées jusqu'alors ont contribué à suggérer, à instaurer en modèle et en norme.

Considérations finales

La première partie de ce travail se propose de définir la toile de fond sur laquelle se dessine la politique d'inclusion scolaire des enfants ayant une déficience. Les conditions historiques d'évolution de l'école publique et de l'éducation spécialisée ne les ont guère préparés à s'associer pour la mettre en œuvre. De plus, comme le montre la révision de littérature sur les conditions d'émergence de l'inclusion, cette dernière apparaît très fortement traversée par idéaux, des tensions, des enjeux, et des volontés de mise en pratique qui peuvent sembler paradoxales. Michel Foucault nous montre que dans une société qui se stratégise, le processus d'inclusion tel qu'il se met en place dans l'école Ferreira, avec ses paradoxes apparents, peut être perçu comme une stratégie au service d'un dispositif politique, dans lequel prend place le projet "Gestion de l'Apprentissage dans la Diversité". Je fais l'hypothèse, donc, que cette toile de fond n'est pas sans avoir des répercussions sur la mise en place d'une école inclusive, par le biais d'une formation continue qui propose aux professionnels de l'école de s'associer à ce processus de co-construction, en tant que partenaires de l'équipe de recherche.

Dans cette ethnographie, qui constitue le cœur de cette étude, j'ai tenté de montrer que former dans la perspective de l'inclusion, qui se présente souvent comme dépourvue d'intentions politiques, constitue un acte politique, générateur d'effets de domination et de résistances. En effet, pour généreuse que l'on tente de présenter l'idée de l'inclusion, une formation qui vise à l'implanter dans une école où, au fond, les professionnels n'ont rien demandé, n'est pas sans inscrire cet accompagnement universitaire dans une dimension de domination propice à générer de nombreuses relations de pouvoir savoir.

Si les rapports de domination semblent inhérents à quelque action de formation et d'apprentissage que ce soit, et ne peut, en aucun cas, se résumer à un ensemble de contraintes autoritaire, la volonté d'inclure qui sous-tend cette formation dans l'école Ferreira passe cependant par des effets de domination subtiles et variés. L'enjeu, en fin de compte, c'est d'obtenir, pour le moins l'adhésion des professionnels à la perspective pédagogique inclusive. Cela passe de la séduction, des tentatives d'imposition de certains modes d'accompagnement, de la persuasion et par diverses techniques de coercition.

Le dispositif stratégique des chercheurs (la formation continue) qu'on doit entendre comme une "technologie de pouvoir", a intégré aussi, au cours de la recherche, diverses techniques disciplinaires et technologies de soi, propres à la production d'une multiplicité de savoirs tant de la part (et pour eux-mêmes) des professionnels de l'école, que de la part (et pour eux-

mêmes aussi) des chercheurs. Diffuser la vérité, dire la vérité sur sa vision de l'inclusion a renforcé les chercheurs comme sujets d'une expérience académique et politique. Parler de soi; parler, réfléchir incessamment sur sa pratique, cette forme d'exhortation qui a traversé les différentes phases de l'accompagnement de la recherche, constitue une stratégie de formation qui vise l'émergence de nouveaux sujets professionnels aptes à répondre aux défis de la mise en œuvre de la politique publique inclusive.

Les technologies de soi, associées à toutes les techniques et contenus disciplinaires qui ont accompagné la recherche poursuivaient le but de former. C'est aussi cela qu'on appelle former: "mettre en forme", faire incorporer (au plein sens bourdieusien du terme) une manière d'être, une pratique. C'est profiter de la plasticité sociale de l'être humain pour le faire devenir sujet d'un certain type, d'une certaine "forme". Il s'agit de la gouvernementalité de l'autre à développer par des pratiques discursives et non discursives jusqu'à ce qu'il apparaisse à soi-même comme le sujet d'une expérience saturée d'effets de pouvoir savoir qui lui ont donné visibilité, qui l'ont mis en lumière. Cette expérience d'inclusion, avant toute chose a contribué à la construction de sujets que parlent d'eux, et pour eux, et qui agissent conformément à une certaine politique éducationnelle que nous aimerions voir plus concrétisée. Mais elle rencontre beaucoup de difficultés pour s'imposer dans la mesure où le droit ne suffit pas pour combattre les disciplines, les stratégies disciplinaires qui, d'un autre côté, ont impulsé, par voie de normalisation, la dynamique disjonctive (normalité/anormalité/déficiência, etc.) qui justifie l'entrée, de droit, de certains dans le grand tout de la "diversité" qui, s'il masque les effets d'une forme d'étiquetage ne les rend pas moins présents.

Par ailleurs, comme l'on l'a vu dans cette expérience de formation, le pouvoir, qui circule absolument partout³³, est producteur de savoirs, nombreux, complexes que sont, en même temps, instruments de pouvoir pour qui se les approprie. Le pouvoir, ou mieux, les relations de pouvoir savoir sont aussi productrices de sujets configurés par une certaine forme de gouvernementalité.

Ainsi, après plus de deux ans de recherche est apparu un petit groupe composé de sept professeurs qui se constituent en sujets de l'expérience de formation à l'enseignement différencié en vue de l'inclusion. Sujets formés, c'est-à-dire mis en forme (trans-formés) par le discours inclusif qui leur donne légitimité et pouvoir de domination sur les autres collègues dont les pratiques pédagogiques, implicitement, ne furent pas évaluées comme conformes aux attentes des chercheurs. Ils se présentent comme sujets-auteurs d'un changement em

³³ et ne peut donc pas être assimilé à une "violence"/domination centralisée sur une institution ou un individu.

terme de pratiques pédagogique qu'ils jugent comme plus inclusives. Surtout, ils parlent comme sujets d'une expérience dans laquelle ils ont découvert leur capacité à penser une autre réalité éducative.

Les technologies de soi ou les autres techniques utilisées n'ont pas réussi à impliquer outre mesure quelques sujets (aux alentours de huit/dix) dans la cause inclusive. Ceux-ci ont trouvé des interstices, des espaces et stratégies pour échapper aux diverses formes de pression pour changer qui ont traversé les modalités d'accompagnement. Évitements, techniques de "faire semblant", fuites, silences, captation du discours des chercheurs, etc., sont autant de stratégies pour résister et se constituer en sujets d'une expérience de domination "vide", non effective, car les propres conditions de diffusion du discours inclusif ont trouvé leurs limites dans les murs de l'école. Comme espace désinvesti, comment pourrait-elle devenir le lieu de quelqu'un (c'est-à-dire, d'inclus dans...)? Comme lieu dans lequel les individus sont assez conscients des limites de leurs propres pratiques discursives et non discursives (le fameux curriculum "occulte", entre autres, qui fait passer bien des messages et des pratiques), en termes de promotion sociale, d'émergence de sujets "intégrés" socialement. Comme lieu dans lequel jusqu'à présent jamais de mesures de contrôle de la qualité de l'enseignement n'ont été appliquées. Comme lieu dont on n'espère pas grand chose en termes de reconnaissance salariale, professionnelle. Ils se présentent donc, plus ou moins ouvertement, comme sujets résistants, singuliers, en déphasage avec ce que l'on présente volontiers comme étant pour le "bien" des enfants (mais "bien" à propos duquel, professionnels auprès d'enfants, ils n'ont pas été consultés) et référence auquel ils se constituent comme sujets en cohérence avec eux-mêmes.

Entre ces deux groupes plus nettement identifiables, se trouvent neuf ou dix personnes dans une position de sujets d'une expérience limitée. Limitée par les propres limites numériques des chercheurs qui n'ont pu suivre tout le monde. Limitée, peut-être, par les propres contradictions des chercheurs qui, parlant d'inclusion pour tous, se concentrèrent sur les salles de classes ayant des élèves avec une déficience, reproduisant ainsi les stratégies officielles que promeuvent, dans un premier temps, l'inclusion de tous, mais contribuent au devoir d'inclure certains. Sujets d'une expérience limitée parce qu'ils sont complémentaires professionnels d'écoles privées, dans lesquelles circulent d'autres pratiques discursives, d'autres technologies de soi auxquelles ils semblent plus sensibles parce qu'elles sanctionnent immédiatement des pratiques pédagogiques.

Ainsi, dans les trois cas, la question de la relation à soi-même, peut-être, devient-elle moins celle de la surveillance de soi-même dans l'exécution de certaines tâches (ce qui se produisait certainement au début des activités d'analyse de la pratique, parce qu'encore perçues, et peut-être encore inscrites, de fait, dans une dimension de domination.) et plus un souci de soi en tant qu'observateur du champ d'activité dans lequel on se trouve engagé. Dans le premier cas, peut-être est-ce ce glissement entre relation d'exécution, dans laquelle on se place et/ou on est placé, et capacité de positionnement personnel vis-à-vis d'une pratique sociale que l'on maîtrise mieux et dans laquelle on accepte de s'impliquer, qui fait aussi que l'on peut parler de co-construction.

Dans ces conditions, que penser de l'insistance des chercheurs à présenter les professionnels de l'école comme des partenaires d'une co-construction? Tout dépend, en fait, de ce que l'on entend par partenariat ou co-construction. Si l'on entend construire "avec l'aide de...", "sous la direction ou les orientations de..." on peut penser que, effectivement, il a existé une relation de co-construction, voire même de partenariat. Mais, si l'on entend partenariat comme relation plus ou moins égalitaire de partage des responsabilités, des stratégies de changement et, surtout, des réflexions, les conditions sociopolitiques dans lesquelles a commencé et s'est déroulée l'expérience³⁴, il y a alors place pour beaucoup de doutes. Marisa Vorraber Costa nous a déjà alerté à propos de l'illusion qui consiste à penser qu'une recherche-action implique les participants de manière égale. Larrosa (1994, p. 51), de son côté, pense que pour que s'établisse un partenariat, il est nécessaire d'instaurer des conditions propices à l'émergence de certaines formes de subjectivation:

Dans tous les cas évoqués jusqu'ici, tant ceux de l'éducation moral, que ceux de l'éducation d'adultes ou ceux de la formation de professeurs, il s'agit toujours de produire, d'arrêter et ménager pédagogiquement quelque modalité de relation de la personne à soi-même, avec l'objectif explicite de sa transformation. Quelques pratiques pédagogiques, donc, incluent de techniques amenées à établir certain type de relation et, éventuellement, à la transformer. Pour parler de manière plus fidèle au vocabulaire foucauldien, il s'agit de produire et de ménager certaines "*formes de subjectivation*" dans lesquelles s'établirait et se modifierait "*l'expérience*" que la personne a d'elle-même.

Dans ce sens, on peut dire que, peut-être, les conditions de production de ces subjectivités ont limité l'expérience de partenariat et de co-construction, de manière assez tardive dans le déroulement de la recherche, aux sujets que ont réussi à parler de soi-même en tant que sujets d'une expérience dans laquelle ils se sont découverts impliqués dans l'enseignement

34 c'est-à-dire sans que les personnes concernées aient été consultées sur l'accueil de ces enfants...

différencié et dans une certaine éthique de l'accueil de l'autre, pour différent qu'il soit. Le reste des sujets qui ont émergé au cours de ces années de formation, ou bien sont restés dans une forme d'opposition, de résistance, plus ou moins assumée comme telle (ce qui ne veut pas dire forcément qu'ils sont en résistance contre l'idée de l'inclusion et les pratiques pédagogiques qui les accompagnent), ou bien sont restés cantonnés dans une forme d'entre-deux indécis, mais plus ou moins actif, à partir duquel la recherche aurait dû élaborer d'autres stratégies, constitutives, peut-être avec le temps, de l'expérience propice à faire naître de vrais sujets parlant de soi comme sujets touchés par la nécessité d'inclure.

La volonté d'inclure n'est pas un donné en soi. Elle passe par des sujets reconnus pour eux-mêmes, pour leurs compétences, même si elles semblent "traditionnelles". Difficilement, on peut passer de sujets exclus des concertations de changement qui touchent profondément son identité professionnelle, à sujets soudain animés par la volonté d'inclure. Peut-être peut-on penser que rester dans l'entre-deux peut constituer une stratégie de résistance *a priori*, c'est-à-dire, qui exprime le besoin de vivre une expérience qui ne passe pas par l'imposition, par l'injonction et par la stratégie de "diabolisation" de ceux sur lesquels on compte, par ailleurs, pour produire la "société inclusive". Peut-être ne sont-ils pas si ingénus quant au fait de percevoir que ce sont seulement eux qui sont convoqués pour rendre cette société plus inclusive...

Ces dernières observations ouvrent aussi sur la question de l'évaluation des effets du dispositif, tant de la recherche que de celui "de l'inclusion" dans lequel il s'insère comme éléments de stratégie politique. Pour aborder cette question, peut-être conviendrait-il de revenir à un moyen de lier dispositif et relations de pouvoir; revenir donc à l'idée de discipline. Pour Foucault (Dits et Ecrits II, p. 1395), ce qui constitue une discipline, c'est le fait de former un bloc qui relie et articule *trois grands domaines: celui des rapports de maîtrise sur les choses, celui des rapports d'action sur les autres, celui des rapports à soi-même*. C'est donc dans la construction progressive d'un bloc, dans le fait d'être insérer dans quelque chose qui est de l'ordre, déjà, d'un bloc - l'éducation inclusive - que peut se juger l'effet du dispositif de recherche et "d'inclusion" et sa capacité à produire de nouvelles formes de subjectivation auprès des professionnels impliqués. Pour le moment, ce qu'on observe c'est que pour que la politique d'éducation inclusive se constitue en un bloc disciplinaire cohérent, il faut que ces derniers (professionnels) se trouvent intégrés dans des relations d'action sur les action des autres (participation, concertation dans les décisions éducationnelles qui les concernent); il faut aussi qu'une réflexion critique sur "de quelle

inclusion on veut“ fasse partie des ces relations sur les choses. Sinon, à tenter d'imposer ce qui ne fait pas encore sens, pour le moins, ni en termes de crédibilité (comment prétendre inclure dans une société qui produit tant d'exclusion?), ni en termes de condition de réalisation (faire “mieux“ - inclure plus - mais avec des moyens limités, en restreignant le critère de qualité à celui de “diversité“), le risque est grand de seulement rencontre une “autorité vide“, une “autorité paradoxale“, dans le sens que, si effectivement il existe des effets de domination dans le cours de la formation continue, dans le fond, ils ne s'exercent ni sur rien ni sur personne, car il manque un fondement autre. Il manque un fondement qui ne repose pas seulement sur le pouvoir de séduction ou de conviction des chercheurs, ce qui constitue un pouvoir extrêmement limité, instable et illusoire. Il faut, au contraire, un fondement qui ait des bases, des racines dans ce que la société donne à voir de sa volonté d'inclure, dans l'immanence des pratiques sociopolitiques qu'elle provoque et non dans la transcendance, stratégiquement utilisée, de discours “vides“, parce que reposant sur des mots, des expressions, dont personne, au fond, ne peut se saisir (“droit à la diversité“, “société inclusive“, “égalité d'opportunités“: que ce signifie tout cela, vraiment?)

Parler “d'autorité paradoxal“, c'est illustrer ce qui, d'une certaine manière, est arrivé entre les chercheurs et les professionnels de l'école. Les seconds doivent obéir à de nouvelles orientations pédagogiques par l'entremise des premiers qui ont été “désignés“ pour les aider dans l'entreprise. Ils doivent obéir, si, mais en cohérence avec eux-même, en tant qu'acteurs sociaux pleinement impliqués dans la vie quotidienne (ce qui signifie qu'ils ne sont pas si ingénus quant aux réalités au jour le jour de la fameuse “société inclusive“) et en utilisant tous les interstices que le propre cadre scolaire public offre comme tant de points de résistance dont on peut se saisir. Les professionnels obéissent, si, mais avec des degrés très divers, aux orientations politiques, aux effets de domination (à être entendue dans sa positivité) des chercheurs. Ils obéissent, si, mais on peut penser qu'une bonne partie d'entre eux oublie tout ou presque dès lors qu'ils tournent le dos à l'école, car il n'y a pas d'enjeux pour eux, ni même vraiment d'obligation de résultats de travail. Ils obéissent, si, mais en fonction d'une stratégie opposée à une autre stratégie qui les considère cible plus comme d'une technique de contrôle que d'une technologie de soi. Pour écrire comme Bourdieu, on pourrait inférer que les professionnels qui s'approprient le discours de l'inclusion, le font en accord avec les dispositions que leur habitus de classe ou familial les a incité à mobiliser. Ainsi d'ailleurs que ceux qui résistent ou que demeurent dans une certaine distance ou réserve. Ils obéissent activement, si, mais dans la mesure de leurs intérêts et des stratégies que l'immanence des pratiques sociales dans lesquels ils sont impliqués définit comme plus adéquates pour

“survivre“ du mieux possible à la transformation profonde de l’identité de leur profession et de leur rôle de professeur.

Enfin, pour terminer ces considérations finales, pour questionnante que soit, ainsi, la politique d’inclusion, si elle réussit à se constituer en un bloc disciplinaire, tel qu’évoqué plus haut par Foucault, on peut penser que les effets de subjectivation auxquels elle va contribuer permettront aux personnes souffrant de déficiences disent la vérité sur elles-mêmes, à partir de leurs propres discours, présentant ce qui est “bon“ pour elles-mêmes, exprimant et pouvant assumer le gouvernement d’elles-mêmes comme sujets d’une expérience singulière. On peut penser que, gagnant en visibilité, elles pourront alors s’extraire, s’émanciper de la tutelle des autres (la dimension économiciste et consensuelle de la “diversité“) pour affirmer la dimension politique de leur différence en tant qu’individus capables de se gouverner eux-mêmes.

Bibliographie

ALMEIDA, Dulce Barros. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da Rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia.**

Campinas, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

ALVEREZ, L. y SOLER, E. **La diversidad en la práctica educativa.** Madrid: CCS. 1996.

ANÀDON, Marta. **Novas dinâmicas de pesquisa em educação: aspectos epistemológicos e metodológicos na abordagem qualitativa/interpretativa.** 2000 (mimeo).

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARBIER, René. **A pesquisa ação.** Brasília: Líber Livro, 2002.

BARROS, Alessandra Santana Soares. **A deficiência relativizada : entre discurso e a prática política.** Tese de Doutorado em Ciências Sociais apresentada em Salvador da Bahia, 2005.

BARROSO João (org.). **A escola pública.** Regulação, desregulação, privatização. Porto : ASA, 2004.

- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Inclusão: construção na diversidade**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Modernidade**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1999.
- BESLEY, Tina. Foucault, o falar a verdade e as tecnologias do eu: as práticas confessionais do eu e das escolas. In: PETERS, M.A & BESLEY, T. (orgs.). **Por que Foucault?** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BICKENBACH, J.E. **Physical Disability and Social Policy**. Toronto : University of Toronto Press, 1993.
- BICKENBACH, J.E. ; CHATTERJI, S. ; BADLEY, E.M. ; USTUN, T.B. Models of disablement, universalism and international classification of impairments, disabilities and handicaps. **Social Science and Medicine** N°48, p.1173-1187,1999.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. In: **Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**. UNESCO, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **Réponses**. Paris: Editions du Seuil, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa : DIFEL ; Rio de Janeiro : Editora Bertrand Brasil, S.A. 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **La reproduction**. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Langage et pouvoir symbolique**. Paris : Editions Fayard, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. L'objectivation participante. *In* : **Actes de la recherche en sciences sociales**, n. 150 – 2003/5 – Spécial Pierre Bourdieu : Regards croisés sur l'anthropologie de Pierre Bourdieu.
- BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Editions de Minuit, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. In: **Educar em revista**, Curitiba, n° 17, pp. 101-110. Editora da UFPR.

CARDOSO, Roberto de Oliveira. **O trabalho do antropólogo**. Brasília/São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1998.

CARDOSO, Marilene Silva da. Aspectos históricos da Educação Especial : da exclusão à inclusão - uma longa caminhada. *In* : STOBÄUS, C.-D.; MOURIÑO MOSQUERA, J.-J. (Orgs.). **Educação especial**: em direção à Educação Inclusiva, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.

CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.82, p.93-130, abril 2003. (Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>)

COMMAILLE, J. Sociologie de l'action publique. *In*: BOUSSAGUET, L.; JACQUOT, S.; RAVINET, P. **Dictionnaire des politiques publiques**. Paris: Presses de Sciences Po, 2006.

COENEN-HUTHER, Jacques. **Observation participante et théorie sociologique**. Paris : L'Harmattan, 1995.

COLL, Cesar. "*práticas de avaliação e construção de conhecimento na aprendizagem escolar*". *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "**Construindo o Conhecimento em Diversidade**". Evento promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRSRS. Porto Alegre: 21- 23 de agosto de 2003.

COLL, Cesar. "*Atenção à diversidade e qualidade de ensino*." *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "**Construindo o Conhecimento em Diversidade**". Evento promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRSRS. Porto Alegre: 21- 23 de agosto de 2003.

COPANS , Jean. **L'enquête ethnologique de terrain**. Paris : Nathan Université, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. *In*: Boaventura de Sousa Santos (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

- CROZIER, Michel et THOENIG, Jean-Claude. "La régulation des systèmes organisés complexes. Le cas du système politico-administratif local en France" (1975), **Revue française de sociologie**, n° 1, pp. 3-32.
- CROZIER, Michel. **O fenômeno burocrático**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.
- CROZIER, Michel et FRIEDBERG, Erhard. **L'acteur et le système**. Paris, Editions du Seuil, 1977.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DaMATTA, Roberto. **A casa e a rua**. Rio de Janeiro : Editora Guanabara Koogan, 1991.
- DaMATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis**. Rio de Janeiro : Rocco,1997.
- D'ARAÚJO, Maria Celina. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Paris: Les Editions de Minuit, 2006.
- DELIÈGE, Robert. **Anthropologie sociale et culturelle**. Bruxelles : De Boeck Université, 1992.
- DIONNE, Hugues. **A pesquisa ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- DOISE, W. et MUGNY, G. **Le développement social de l'intelligence**. Paris: InterÉditions, 1981.
- DORÉ, R.; WAGNER, S. & BRUNET, J.-P. **Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle**, Montréal: Les Éditions Logiques. 1996.
- DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**. Un parcours philosophique. Paris: Gallimard, 1984.
- DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: **Cadernos CEDES**, vol. 19 n. 44, Campinas, Abril 1998.
- DURKHEIM, Emile. 1922. **Education et sociologie**. Chicoutimi: Site web: http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
"Les classiques des sciences sociales".
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**, São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

DUSCHATZKY, Silvia & SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. Porto Alegre : **Educação & Realidade**, vol. 25, n.2, 2000, p. 163-178.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional : notas brasileiras. *In* : RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo : Summus, 2006.

FERREIRA, Lilia, Lobo. **Os infames da história**. Pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FIGUEIREDO, R.V. *Aprimoramento institucional para a escola inclusiva*. Relatório de pesquisa apresentado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em **Ensino e Diversidade/LEPED** - Unicamp. Campinas, Unicamp, 1999.

FIGUEIREDO, R.V. e ARAÚJO, C.V.O.F. *O acolhimento de crianças com necessidades educativas especiais na sala inclusiva*. *In*: **Congresso Latino-americano sobre Educação Inclusiva**. 1, Anais... João Pessoa, 2001.

FIGUEIREDO, R.V. e LUSTOSA, F.G. *Inclusão: o desafio de conviver com a diferença na sala de aula*. *In*: **Congresso Latino-americano sobre Educação Inclusiva**. 1, Anais... João Pessoa, 2001.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão : escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In* : Gonçalves Rosa, D.E.; Camilo de Souza, V. **políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro : DP&A editora, 2002.

FIGUEIREDO, Rita, Vieira de. Políticas de inclusão : escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In* : Gonçalves Rosa, D.E.; Camilo de Souza, V. **políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro : DP&A editora, 2002.

FIGUEIREDO, R. ; PENAFORTE, S. ; LUSTOSA, G. ; POULIN, J.-R. Projeto gestão da aprendizagem na diversidade. *In* : FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Diferentes contextos de educação especial/inclusão social**. PROESP. Santa Maria – RS : Pallotti Ed., 2006 ;

- FIORI, José Luís. "Globalização, hegemonia e império". In: TAVARES, Maria da Conceição & FIORI, José Luís (orgs.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva in, STOBÄUS, C.-D.; MOURIÑO MOSQUERA, J.-J. (Orgs.). **Educação especial: em direção à Educação Inclusiva**, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação a distância, in : LEMOS e al. (Org.), **Globalização e educação**. Ijuí : UNIJUI, 1999.
- FONTELLA SANTIAGO, A. R. políticas de inclusão e cultura excludente : paradoxos do currículo escolar. In : **Revista Diálogo Educacional** - Programa de Pós-graduação em Educação PUCPR - Volume 6 Número 17 Janeiro/Abril 2006, Curitiba/Paraná
- FOUCAULT, Michel. **Historia da sexualidade I**. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits**, tome 2: 1976 - 1988. Paris: Gallimard, 2001.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul & DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Histoire de la folie à l'âge classique**. Paris : Gallimard, (1972) 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V**. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo : Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir**. Paris: Gallimard, (1975) 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité I**. La volonté de savoir. Paris: Gallimard, (1976) 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos I**. Problematização do sujeito : psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV**. Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo : Edições Graal, 2007.

FOUGEYROLLAS, P. *Le processus de production culturelle du handicap. Contextes sociohistoriques du développement des connaissances dans le champs des différences corporelles et fonctionnelles*, **CQCIDIH-SCCIDIH**. Québec, 1995.

FOUGEYROLLAS, P. Les déterminants environnementaux de la participation sociale des personnes ayant des incapacités : le défi sociopolitique de la révision de la CIDIH. **Canadian Journal of Rehabilitation**, vol. 10, no 2, p. 147-160, 1997.

FRIEDBERG, Erhard. **O poder e a regra**: dinâmicas da ação organizada. Lisboa: Instituto Piaget – Epistemologia e Sociedade, 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Coord.). **Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema de formação profissional continuada: proposições**, Niterói, 2002 (mimeo).

FRIGOTTO, Gaudêncio. 2003a. Escola pública brasileira na atualidade. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; MOURA NASCIMENTO M. I. (orgs.), **A escola pública no Brasil**. história e historiografia. Campinas SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.82, p.93-130, abril 2003. (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GADELHA, Sylvio de Sousa. **Subjetividade e menor-idade**. São Paulo: Annabume; Fortaleza: Secretaria da cultura e Desportos, 1998.

GADELHA, Sylvio de Sousa. **Biopolítica e educação**. (no prelo).

GARCIA, Walter. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARDOU, Charles. **Handicaps, handicapés : le regard interrogé**. Toulouse : Erès, 1991.

GARDOU, Charles. **Fragments sur le handicap et la vulnérabilité**. Toulouse : Erès, 2005.

GIOVANNI, M.L. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa-ação colaborativa. *In: Anais X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, tempo e espaços*. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Stigmate**. Les usages sociaux du handicap. Paris : Editions de Minuit, 1975.

GONZÁLEZ, Fernando Placer. O outro hoje : uma ausência permanentemente presente. *In : LARROSA, Jorge ; SKLIAR, Carlos (orgs.)*. **Habitantes de Babel**. políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

GRAWITZ, Madelaine. **Méthodes des sciences sociales**. Paris : Dalloz, 2001.

HAMMOUCHE, Abdelhafid. La ville et les rapports de générations. **Regards sociologiques**, n° 15, 1998, pp. 105-114.

HAMMOUCHE, Abdelhafid. "A apropriação dos dispositivos da política urbana pelos trabalhadores sociais." *In: Revista de Ciências Sociais*, vol. 37 - Numero 2, 2006, pp. 79-96.

HAMMOUCHE, Abdelhafid. **Les recompositions culturelles**. Sociologie des dynamiques sociales en situation migratoire. Strasbourg: PUS, 2007.

HAMMOUCHE, Abdelhafid. **Dispositif d'action publique et autorité d'intervention**. A ser publicado.

HAMONET, C. **Les personnes handicapées**. Paris : PUF, 1990.

JAMIL CURY, Carlos Roberto. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *in: Cadernos de Pesquisa*, julho 2002, n° 116, Campinas, SP: Editora Autores Associados, pp. 245-262.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

JOBERT, Bruno ; MULLER, Pierre. **L'État en action : politiques publiques et corporatismes**. Paris : PUF, 1987.

KUENZER, Acácia. "Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho". *In:*

- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- LAFORTUNE, L. & DEAUDELIN, C. **Accompagnement socioconstructiviste**. Pour s'approprier une réforme en éducation. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2001.
- LAFORTUNE, L.; ETTAYEBI, M. & JONNAERT, Ph. (dir.) "Le curriculum en développement". In: **Observer les réformes en éducation**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2007.
- LAPASSADE, George. **L'ethnosociologie**. Paris : Méridiens Klincksieck, 1991.
- LAPLANTINE, François. **La description ethnographique**. Paris : Nathan Université, 1996.
- LAPLANTINE, François. **L'anthropologie**. Paris : Payot, 2001.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: TADEU, Tomaz da Silva (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1994.
- LARROSA, Jorge ; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. In : LARROSA, Jorge ; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.
- LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; KOHL de OLIVEIRA, Marta; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- LEITÃO, Vanda, Magalhães. **Instituições, campanhas e lutas** : história da educação especial no Ceará. Fortaleza : Edições UFC, 2008.
- LEONTIEV, A. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; MOURA NASCIMENTO M. I. (orgs.), **A escola pública no Brasil**. História e historiografia. Campinas SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.
- LOPES, A. Casimiro. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio. *in*, Gonçalves Rosa, D.E.; Camilo de Souza, V. **políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2002.

LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

MAGALHÃES, Antònio M. e STOER Stephen R. A reconfiguração do contrato social moderno. Novas cidadanias e educação. In : RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**. Porto : Porto, 2003.

MAGALHÃES, Antònio M. e STOER Stephen R. Inclusão social e a "escola reclamada". In, RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo, Summus, 2006.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental** : novos caminhos educacionais. São Paulo : Scipione, 1988.

MANTOAN, M.T.E. **Ser ou Estar, eis a questão** : explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro : WVA, 1997.

MANTOAN, M.T.E. e ali. **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições paa uma reflexão sobre o tema. São Paulo : Memmon : Editora Senac, 1997.

MANTOAN, M.T.E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do Leped. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, Vanilton C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANTOAN, M.-T.E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In : STOBÄUS, C.-D.; MOURIÑO MOSQUERA, J.-J. (Orgs.). **Educação especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2003.

MANTOAN, M.T.E. O direito à diferença na igualdade dos direitos – Questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. In : COSTA, Heloisa Godoy. **A noção da inclusão na topologia**. Belo Horizonte : Armazém de idéias LTDA, 2004.

MANTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In : RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva, São Paulo, Summus, 2006.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas**. Campinas: Faculdade de Educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: TADEU, Tomaz Silva da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

MARZOLA, Norma. Para uma teoria da mudança educacional. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**. História e políticas públicas. 3º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MINAIRE, P. «Le handicap en porte-à-faux», **Prospective et Santé**, no 26, p. 39- 46, 1983.

MINAIRE, P. « Disease, Illness and Health : The critical Models of the Disablement Process», **Bulletin of the World Health Organization**, 70 (3), p. 373-379, 1992.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**. Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MORVAN, J.S. ; PAICHELER, H. et al. **Représentations et handicaps**. *Vers une clarification des concepts et des méthodes*, Paris, France, CTNERHI-MIRE, 1990.

MRECH, L. M. O que é Educação Inclusiva. **Revista Integração**, MEC/SEESP, ano 8, nº 20, p. 34-38, 1998.

MULLER, Pierre. L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. **Revue française de science politique**, numéro spécial, Les approches cognitives des politiques publiques, 50 (2), avril 2000, p. 189-207.

MULLER, Pierre. **Les politiques publiques**. Paris : PUF/ Que sais-je, 2003.

MULLER, Pierre. Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. In: FAURE, A.; POLLET, G.; WARIN, Ph. (Orgs.), **La construction du sens dans les politiques publiques**. Débats autour de la notion de référentiel, Paris: L'Harmattan, 2007.

NAGI, S.Z., *Some conceptual issues in disability and rehabilitation* In *Sociology and Rehabilitation* (Edited by Sussman M.B.), p. 100-113, American Sociological Association, Washington D.C., 1965.

NAGI, S.Z., *Disability concepts revisited : implications for prevention*. In *Disability in America : Toward a National Agenda for Prevention* (Edited by Pope A.M. and Tarlov A.R.), p. 309-327, Division of Health Promotion and Disease Prevention, Institute of Medicine, National Academy Press, Washington D.C., 1991.

NAPOLEÃO FREITAS, S. A formação de professores na educação inclusiva : construindo a base de todo o processo. In, RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**. *Doze olhares sobre a educação inclusiva*, São Paulo, Summus, 2006.

NASCIMENTO, Antônio Osório Carlos do; Inclusão escolar: em busca de fundamentos na prática social. In: **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. In SCHWARTZMAN, J. S. e al. **Síndrome de Down**. São Paulo : Memmon, 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. A nova hegemonia burguesa no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1993.

PAIVA, V. A escola pública brasileira no início do século XXI. Lições da história. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; MOURA NASCIMENTO M. I. (orgs.), **A escola pública no Brasil**. História e historiografia. Campinas SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

PEETERS, Hugues & CHARLIER, Ph. Contributions à une théorie du dispositif. In: **Hermès**, vol. 25, 1999.

PÉREZ, Nuria de Lara Ferre. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: TADEU, Tomaz da Silva (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1994.

PERETZ, Henri. **Les méthodes en sociologie : l'observation**. Paris : La Découverte, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PETRAS, J.; VELTMEYER, H. **Brasil de Cardoso: a desapropriação do país**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O . A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. *In*: MARIN (org.) **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

POPKEWITZ, T.S. **Sociologia política de las reformas educativas**. Madrid/La Coruña: Morata/Fundación Paideia, 1994.

POULIN, Jean Robert. **Da formação à pesquisa-ação: uma contribuição essencial do meio universitário à formação continua dos professores**. Anais do Colóquio realizado nos dias 10, 11 e 12 de junho de 2005 no Centro Diocesano de Treinamento de Líderes em Senhor do Bonfim – Bahia. Salvador: EDUNEB, 2006. 289 p. Pág. 51-63.

RABINOW, Paul & DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RAGO, M.; ORLANDI, L. B. Lacerda; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**. Ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

REVEL, Judith. **Foucault. Conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz Editora, 2005.

REVEL, Judith. **Dictionnaire Foucault**. Paris: Ellipses Edition, 2008.

RIEDMATTEN (de) R. et al. *Une nouvelle approche de la différence. Comment repenser le "handicap" Cahiers médico-sociaux*. Genève : Éditions Médecine et Hygiène, 2001.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In* : RODRIGUES, D. (org.), **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo : Summus, 2006.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira, O. **história da Educação no Brasil (1930 / 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROSA, S.S. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSA, D.E.G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada para professores universitários. In: Tiballi, E.F. &Chaves, M.S.

Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

ROSE, N.S. **Governing the soul: The shaping of the private self**. London: Routledge, 1989.

SANTOS, Laymert G. Apresentação a: LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro : WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. “Implicações do paradigma da inclusão para o emprego de pessoas com deficiência”. In: BATISTA, Cristina Abranches Mota (org.). **Inclusão dà trabalho**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **política e educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil. Questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; MOURA NASCIMENTO M. I. (orgs.), **A escola pública no Brasil**. História e historiografia, Campinas SP: Autores Associados: Histedbr, 2005. Conferência de Abertura do VI Seminário Nacional do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (Histedbr). Aracaju-SE, 10 de novembro de 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**. Estrutura e sistema. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2007.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre : Editora Mediação, 2000.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". *In* : RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo : Summus, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STIKER, Henri-Jacques. **Corps infirmes et sociétés**. Paris: Aubier, 1982.

SOUSA SANTO, Boaventura, de. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo, Cortez Editora, 2005.

TADEU, Tomaz Silva da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

TADEU, Tomaz Silva da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? *In*: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1998.

THOENIG, J-C. Pour une épistémologie des recherches sur l'action publique. *In*: FILÂTRE, D. & TERSSAC, G. de (coord.). **Les dynamiques intermédiaires au coeur de l'action publique**. Toulouse: Octarès, 2005, pp. 285-306.

THOMPSON, John B. Préface. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Langage et pouvoir symbolique**. Paris: Editions Fayard, 2001.

THURLER, Mônica Gather & PERRENOUD, Philippe. **A escola e a mudança**. Porto: Escolar editora, 1994.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. *In*: TADEU, Tomaz Silva da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In* : LARROSA, Jorge ; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23 n.79 Campinas, ago. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília: Plano Editora, 2000.

VELLOSO, J.; NAMO, G. de Melo; WACHOWICZ, L. e ali (Coletânea CBE). Estado e educação. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

VORRABER, Marisa C. Costa. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. « Les fondements de la déféctologie », in K. Barisnikov et G. Petitpierre, **Déféctologie et déficience mentale**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAGNER, S.; DORÉ, R. & BRUNET, J.-P. « Deux façons de parler de l'intégration scolaire en Amérique du Nord », **Développement humain, handicap et changement social**, vol. 13, no 1-2, octobre, p. 35-44. 2004.

WEBER, Susanne, M. O “intra-empendedor” e a “mãe”: estratégias de “fomento” e “desenvolvimento” do empreendedor de si no desenvolvimento organizacional e na ação afirmativa. *In*: PETERS, M.A & BESLEY, T. (orgs.). **Por que Foucault?** Porto Alegre: Artmed, 2008.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro : WVA, 1997.

WHITENECK, G. ; FOUGEYROLLAS, P. ; GERHART, K.A. *Elaborating the Model of Disablement in Assessing Medical Rehabilitation Practices. The Promise of Outcomes Research*, Baltimore : Editor Marcus J. Fuhrer. Pp. 91-102, Paul H. Brookes Publishing Co.,1997.

WHITENECK, G. ; FOUGEYROLLAS, P. «Mémoire du groupe de travail sur les facteurs environnementaux. Environmental Factors Task Force Position Paper. Environmental Factors and ICHD», **ICHD and Environmental Factors International Network**, vol.8, no 3, septembre 1998, p.14-18.

WILSON, J. D. **Cómo valorar la calidad de la enseñanza**. Madrid: Piados, 1992.

Thèse en PDF

[lavergne_r_these.pdf](#)