



HAL
open science

Éducation inclusive en France et au Brésil : formes, pratiques et obstacles

Keyla Santana Painaud

► **To cite this version:**

Keyla Santana Painaud. Éducation inclusive en France et au Brésil : formes, pratiques et obstacles. Education. Université de Bordeaux, 2021. Français. NNT : 2021BORD0082 . tel-03615133

HAL Id: tel-03615133

<https://theses.hal.science/tel-03615133>

Submitted on 21 Mar 2022

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.

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE Sociétés, Politique, Santé Publique
Sciences de l'Éducation

Par Keyla Santana Painaud

**Éducation Inclusive en France et au Brésil :
formes, pratiques et obstacles.**

Sous la direction de : Régis Malet
Co-directrice : Magdalena Kohout-Diaz

Soutenue le 22 mars 2021

Membres du jury :

M. Malet, Régis, Professeur en Sciences de l'Éducation - Institut Universitaire de France/
Université de Bordeaux

Mme, Kohout-Diaz, Magdalena, Professeure en Sciences de l'Éducation - Université de
Bordeaux

M. Tremblay, Philippe, Professeur agrégé - Université de Laval

Mme Paes de Carvalho, Cynthia, Professeure agrégée - Pontifícia Universidade
Católica/Rio

Mme Oliveira Andrade, Dalila, (Président du jury), Professeure agrégée - Universidade
Federal de Minas Gerais

Titre : Éducation Inclusive en France et au Brésil : formes, pratiques et obstacles.

Résumé :

La notion d'éducation inclusive adoptée depuis quelques années par plusieurs pays dont le Brésil et la France met en évidence une volonté transnationale en faveur de systèmes éducatifs capables de permettre à chaque élève la reconnaissance et le respect de sa singularité dans l'espace scolaire. Au Brésil et en France, l'inscription de l'éducation inclusive dans les politiques éducatives représente un tournant dans la culture scolaire ayant par conséquent des

effets importants sur les mœurs, sur les pratiques éducatives et sur les acteurs du monde scolaire. Dans ce contexte de transformations à échelle variée, les enseignants des classes ordinaires sont particulièrement impactés par les changements apportés par la visée inclusive de l'éducation, particulièrement par l'exhortation de scolarisation en milieu scolaire ordinaire qui caractérise un des objectifs du projet. En effet, en France comme au Brésil, les directives nationales en matière d'éducation inclusive engagent ces enseignants à accueillir une population d'élèves progressivement plus diversifiée qui doit être perçue comme une richesse pour l'école. Toutefois, force est de constater que, entre l'idéal éthique du projet et son inscription dans les pratiques de l'ordinaire scolaire, un spectre large de questions peuvent être formulées pour rendre compte de la complexité du phénomène dans les deux pays. Comment les enseignants français et brésiliens perçoivent-ils cette nouvelle manière de « faire l'école » ? Quels moyens déploient-ils pour faire vivre son projet ? Quels obstacles font-ils face pour rendre leurs pratiques professionnelles plus inclusives ? Toutes ces questions et bien d'autres nourrissent la matière qui donne l'existence à cette recherche. Pour les répondre, cette thèse s'inscrit dans une approche comparative de l'analyse des perceptions ainsi que des

pratiques des enseignants, mettant en évidence des interprétations locales, voire individuelles empruntées au projet. Les résultats obtenus permettent de constater que, si les injonctions en matière d'éducation inclusive véhiculées par les politiques éducatives influent considérablement les perceptions et pratiques professionnelles des enseignants, elles ne les déterminent pas, pour autant. En effet, entre les injonctions du haut et le pouvoir d'agir des acteurs du terrain, le champ de rayonnement de l'éducation inclusive assume des formes variées qu'incarnent des réponses à des problématiques contextualisées. Ces différentes manières d'interagir avec la notion d'éducation inclusive mettent en lumière des formes, des pratiques et des obstacles tantôt communs, tantôt singuliers qui représentent à la fois la diversité et la richesse de manières à faire vivre cette ambition.

Mots clés : Éducation, éducation inclusive, pratique des enseignants.

Title : Inclusive education in France and Brazil: forms, practices and obstacles.

Abstract :

The concept of inclusive education adopted in recent years by several countries, including Brazil and France, shows a transnational desire and investment in favor of educational systems capable of enabling each student to recognized and respected their uniqueness in the school environment. In Brazil and France, the inclusion of inclusive education in educational policies represents a turning point in school culture, which, consequently, has significant effects on customs, en educational practices and on actors in the school world. In this context of transformations on a varied scale, teachers in ordinary classes are particularly affected by the changes brought the inclusive aim of education, particularly by the export of schooling to ordinary classrooms which characterizes one of the objectives of the project. Indeed in France as in Brazil, the national directives in terms of inclusive education commit these teachers to welcoming a progressively more diverse student population wich must be seen as an asset for the school. However, it is clear that, between the ethical ideal of the project and its inclusion in ordinary school practices, a wide spectrum of questions can be formulated to account for the complexity of the phenomenon in the two countries. How do French and Brazilian teachers perceive this new way of « doing school » ? What means are they deploying to bring the project to life ? What obstacles to they face to make their profession practices more inclusive ? All these questions and many others feed the material that gives existence to this research. To answer these questions, this thesis is part of a comparative approach of the analysis of the perceptions as well as the practices of teachers, highlighting local and even individual

interpretations borrowed from the project. The results obtained show that, if the injunctions in matters of inclusive education conveyed by educational policies considerably influence the perceptions and professional practices of teachers, they don't determine them, however. Indeed, between the injunctions from above and the power to act of actors in the field, the field of influence of inclusive education highlight forms, practices and obstacles that are sometimes common, sometimes unique which represent both diversity and richness in order to bring this ambition.

Keywords : Education, inclusive education, teacher practice.

Laboratoire Culture, Éducation, Sociétés, EA 7437, Bordeaux

Remerciements

S'il est vrai qu'un travail de recherche comporte une dimension solitaire, il est aussi vrai que cette solitude est souvent partagée » » avec des personnes sans lesquelles cette entreprise ne serait pas réalisable. Ainsi, je dédie cette thèse à toutes les personnes ayant contribué de différentes manières à la réalisation de cette recherche. Cette liste n'étant pas exhaustive, je tiens, néanmoins à mentionner quelques noms :

M. Régis Malet, pour son accompagnement intellectuel fécond et bienveillant qui a été déterminant pour moi. Je lui adresse mon immense gratitude.

Mme Magdalena Kohout-Diaz, pour ses conseils, pour sa bienveillance et pour son soutien face aux obstacles qui ont failli interrompre la poursuite de cette recherche ;

Mme Cynthia Paes de Carvalho et M. Philippe Tremblay d'avoir consenti à participer du jury. Je leur remercie de l'intérêt porté à cette recherche et du temps accordé à sa lecture ;

Le laboratoire LACES EA 7437 pour le partage prolifique de savoirs et de connaissances lors des séminaires de l'axe diversité ;

Les collègues doctorants pour les riches échanges lors de séminaires doctoraux ;

À Neuza Alves pour les indispensables corrections apportées à cet écrit ;

À Judith Pontevia et Ingrid Herbillon pour ses lectures constructives ;

À Vanessa Santana et Rafael Matos ;

À Sandrine Dicharry pour les échanges constructifs ;

À ma famille et mes amis qui ont dû endurer un doctorat de plus : cette fois-ci c'est le dernier...

À tous les enseignants brésiliens et français qui ont participé à ce travail. Je termine cette recherche avec une grande admiration quant à leur capacité à faire vivre l'éducation inclusive par des gestes professionnels innovants et créatifs, bien que parfois solitaires et peu reconnus. Ils font preuve d'une force insoupçonnable.

« A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. »

Paulo Freire

Sommaire

Introduction.....	11
PARTIE I - L’horizon de la recherche.....	14
Chapitre 1 - L’éducation inclusive : émergence d’un paradigme	16
1.1 - A propos de l’inclusion, quelques définitions	16
1.2 - Une éducation inclusive pour qui ?	19
1.3 - La diversité : clé de voûte de l’éducation dans une visée inclusive	22
1.4 - Mise en route du projet en contexte international	23
1.5 - L’éducation inclusive dans le contexte des politiques éducatives mondialisées : le rôle des organismes internationaux	27
1.5.1 - Le rôle des Organismes Internationaux dans les politiques éducatives au Brésil et en France	30
1.6 - La notion de bien commun : une nouvelle contribution éthique en faveur de l’éducation inclusive ?	34
Chapitre 2 - L’inscription de l’éducation inclusive dans les politiques éducatives en France et au Brésil.....	37
2.1 - Point d’ancrage théorique : ce que dit la littérature française et brésilienne sur l’éducation inclusive ?	37
2.2 - La mise en œuvre de l’éducation inclusive au Brésil.	41
2.3 - Le pari en faveur de l’école inclusive en France.	47
2.4 - Un enjeu lexical : <i>ce que parler veut dire</i> à propos de l’inclusion en France et au Brésil ?	51
2.5 - Besoins éducatifs particuliers, <i>necessidades Educativas Especiais</i> ¹ : quelles significations, quels publics ?	56
2.6 - Mise en œuvre du projet dans les deux pays : par quels moyens ?	60
2.6.1 - En France : la diversification des parcours.	60
2.6.2 - Au Brésil : Le pari sur les salles de ressources polyvalentes.	67
2.7 - L’éducation inclusive sous le prisme des mutations professionnelles imputées au métier d’enseignant dans les deux pays.	70
2.7.1- Être enseignant en France et au Brésil : brève analyse socio-historique de la professionnalisation d’un métier	71
2.7.2 - La professionnalisation sous le prisme des mutations apportées par l’ambition inclusive.	76

¹ Traduction : besoins éducatifs spéciaux.

Chapitre 3 - L'éducation inclusive sous le prisme de la lutte contre les inégalités dans les deux pays.	83
3.1 - La chimère de l'école républicaine dans les deux pays.	83
3.2 - Sur la notion de handicap.	89
3.2.1 - Handicap et exclusion en France et au Brésil.	92
3.2.1.1- Au Brésil, le handicap comme déficience à l'école.	95
3.2.1.2 - En France, le handicap comme situation.	100
3.3 - Les inégalités scolaires sous le prisme des discriminations ethniques	104
3.3.1 - Les inégalités scolaires à l'égard des populations indigènes au Brésil	104
3.3.2 - Les inégalités scolaires à l'égard de la population afro- brésilienne.	106
3.3.3 - La question ethnique dans le système éducatif français.	109
3.4 - Le genre dans les situations d'inégalité scolaire dans les deux pays.	111
3.5 - Les inégalités scolaires sous le prisme des disparités territoriales	115
3.5.1- Le « poids du territoire » en France	115
3.5.2 - Les inégalités territoriales et l'éducation au Brésil : <i>densité</i> et <i>raréfaction</i>	117
Chapitre 4 - Problématique, questions initiales et formulation des premières hypothèses.	119
4.1 - Les questions initiales.	119
4.2 - Premières hypothèses	121
Conclusion du chapitre	123
PARTIE II- Problématique, chemins méthodologiques et démarche empirique	125
Chapitre 5- Problématisation/ Choix épistémologique	126
5.1- Point sur les limites et difficultés	126
5.2- Démarche d'échantillonnage	131
5.3- Point sur les biais	140
5.4 - La notion d'altérité : un apport fondamental pour la prise en compte des acteurs dans le contexte de cette recherche	141
5.4.1- Ma position de chercheure	143
5.4.2 - L'inspiration interactionniste	146
Chapitre 6 - Choix méthodologiques	151
6.1- La démarche comparative : une rencontre annoncée	151

6.1.1-Les systèmes éducatifs français et brésilien : quels éléments de comparaison ?	153
6.2- La voie des méthodes mixtes : un choix en faveur de la complémentarité	155
6.3 - La démarche ethnographique	158
6.3.1- Ma démarche ethnographique : marcher, observer, écouter, écrire.	160
6.4 - La prise en compte de la subjectivité dans la recherche	164
6.5 - La démarche d'objectivation	166
6.6 - La procédure de traitement et d'analyse des données	169
Chapitre 7 - L'expérience ethnographique dans le contexte de cette thèse	173
7.1- Entrée sur le terrain : les scénarios de la recherche	177
7.1.1 - La ville de <i>São Luis</i>	177
7.1.2 - La ville de Bordeaux	178
7.2 - Présentation des établissements	181
7.2.1 - Récit ethnographique de l'observation de terrain à Bordeaux	181
7.2.2 - Récit ethnographique de l'observation de terrain à São Luis	200
Conclusion du chapitre	217
Partie III - Résultats et discussion.....	218
Chapitre 8 - La réflexivité comme recours d'analyse de l'ethnographie de la recherche.....	219
8.1- Les élèves ont-ils le droit de participer à toutes les matières et à toutes les activités ? ..	220
8.2 -La planification de l'enseignement et de l'apprentissage tient compte de tous les élèves ?	221
8.3- Le programme d'études développe la compréhension et le respect des différences ?	222
8.4 - Pendant les cours, tous les élèves participent ?	223
8.5 - Des styles et des stratégies d'enseignement variés sont utilisés ?.....	225
8.6 - L'apprentissage des élèves s'opère avec succès ?	227
8.7 - Le programme d'études cherche à développer la compréhension des différentes cultures au sein de la société ?	229
8.8 - Les élèves participent aux systèmes d'évaluation et de validation ?.....	231
8.9 - Les difficultés d'apprentissage sont considérées comme des possibilités de perfectionner la pratique ?	233

Chapitre 9 - Présentation et analyse des résultats issus des questionnaires.....	235
9.1 - Quelles définitions pour l'éducation inclusive ?	236
Chapitre 10 - Analyse des entretiens au regard des hypothèses retenues	239
Chapitre 11 - Les obstacles au développement de pratiques inclusives dans l'ordinaire scolaire	276
Chapitre 12 - Les leviers tracés par les enseignants des classes ordinaires des deux pays pour faire vivre l'éducation inclusive	281
<i>Des ressources personnelles</i>	281
<i>Des ressources pédagogiques</i>	282
<i>Différencier ou non différencier : telle est la question</i>	284
<i>L'enseignement inclusif et le paradigme du « praticien-réflexif »</i>	286
Chapitre 13 - La diversité : un chantier à bâtir en matière d'éducation inclusive dans les deux pays	287
Conclusion Générale	290
Annexes 1	315

Introduction.

La mise en avant de l'éducation inclusive dans le contexte des politiques éducatives nationales et internationales rejoint des différentes rhétoriques (institutionnelle, associatives, militantes) et revendications portant sur la lutte contre les discriminations et les inégalités scolaires. Adoptée par le Brésil et la France, le passage à l'éducation inclusive se traduit par un processus de réforme éducative impliquant une nouvelle manière d'envisager et de « faire l'école » dont l'objectif est celui d'œuvrer pour une éducation à visée démocratique (UNESCO, 2018).

De la scolarisation en classes ordinaires destinée aux élèves en situation de handicap (Salamanca, 1994) à l'éducation de « *tous, sans exception* » (UNESCO, 2020), l'éthique inclusive ouvre un nouvel horizon, et ce, aussi bien sur le plan des politiques éducatives que de celui de l'expérience scolaire. Dans le premier cas, l'UNESCO recommande une harmonisation au niveau national et international des critères communs (UNESCO, 2018) en matière d'éducation inclusive afin d'éviter des dérives pouvant impacter les objectifs du projet. Dans le deuxième cas, il est force de constater que la mise en œuvre du projet ne va pas de soi. Constituant un défi pour l'école et tous ses acteurs, l'avènement de l'éducation inclusive a des effets importants sur la pratique des enseignants, notamment pour ceux des classes dites « ordinaires », en raison de l'exhortation à la scolarisation en milieu ordinaire véhiculée dans le projet. Amenés à vivre un processus de mutation professionnelle, il est possible d'observer des changements majeurs imputés aussi bien dans leur rapport au métier que de leurs pratiques professionnelles. D'une part, par l'émergence de nouveaux enjeux orientant leur identité professionnelle avec, par conséquence, un bouleversement des frontières et des expertises traditionnellement conçues/perçues par/ à l'école. D'autre part, au travers une urgence grandissante de transformation des pratiques professionnelles motivées par les attendus éthiques et pédagogiques visés par l'ambition inclusive. Si, le passage d'une « *culture d'un prêt-à-porter éducatif à une culture du sur-mesure, sous-tend une véritable rupture dans les pratiques* » (Crouzier & Gardou, 2005), une manière d'examiner les enjeux du passage à l'inclusion est de s'appuyer sur l'expérience des enseignants des classes ordinaires. Comment perçoivent-ils ce projet ? Quelle est leur rôle ainsi que leur implication dans sa mise en œuvre ? Quelles sont les pratiques qu'ils mobilisent visant à faire vivre cette ambition ?

L'intérêt porté aux perceptions des enseignants (Perrenoud, 2012) consiste à considérer les individualités et ses rapports avec les éléments constitutifs ainsi que les mécanismes qui organisent et orientent ses pratiques professionnelles. Dans ce contexte, cette thèse s'attachera

à examiner la mise en œuvre de l'éducation inclusive au Brésil et en France en s'appuyant sur les formes et les pratiques et les obstacles rencontrés par les enseignants des classes ordinaires dans l'objectif de faire vivre cette ambition. Sur le plan structurel, cette thèse s'organise de manière suivante :

Dans la **Partie I**, il sera présenté l'assise théorique de l'étude où je m'attacherai à mettre en perspectives quelques précisions terminologiques inhérentes au projet, sa circulation dans les contextes internationaux et nationaux et finalement, les moyens mis en œuvre pour opérationnaliser l'objectif de transformation des systèmes éducatifs dans une visée inclusive. En effet, l'enseignant n'étant pas exempt des forces qui traversent ses choix pédagogiques, il importe de considérer les mécanismes au travers desquels ses perceptions s'articulent avec les « injonctions du haut », à savoir les instances institutionnelles qui sont à l'origine des orientations politiques en matière de mise en œuvre du projet. Comment s'articulent-elles avec la réalité du terrain ? Forte de ces interrogations, je m'attarderai à mettre en lumière le processus de professionnalisation qui accompagne le métier d'enseignant, en particulier à l'heure des mutations apportées par des rhétoriques institutionnelles, nationales et internationales, axées sur une vision de l'école comme un bien commun. L'objectif de cette discussion est celui de comprendre les enjeux de l'ambition inclusive dans le contexte plus large des forces institutionnelles qui conditionnent sa circulation au niveau transnational et, *à fortiori*, local. A la fin de cette section, il sera question d'exposer la problématique de recherche ainsi que les premières hypothèses.

Dans la **Partie II**, la démarche méthodologique et les conditions de réalisation de cette recherche seront expliquées. Dans ce contexte, j'introduirai cette section en exposant le contexte de l'étude, ses limites et difficultés ainsi que la posture de chercheuse adoptée pour entreprendre ce travail. Ensuite, il sera question d'argumenter les fondements théoriques qui guident la réflexion, en particulier le choix en faveur de l'orientation interactionniste (Goffman, 1975 ; Becker, 1985) qui anime cette étude. En effet, si l'on s'accorde à que les individus impliqués dans cette recherche ne peuvent pas être perçus comme *[des]agent[s] passif[s] subissant de plein fouet les structures sociales*. (Le Breton, 2004, p. 46), il convient de les considérer dans une perspective multi-dimensionnelle. Autrement dit, sortir de l'impasse des visions dualistes afin d'adopter une voie intermédiaire capable de concilier la complexité dans la lecture des phénomènes (Morin, 1996). Afin de mener à bon escient cette démarche, j'ai choisi de mettre en place une méthodologie triangulaire composée de questionnaires à visée exploratoire, d'entretiens semi-directifs ainsi qu'une démarche ethnographique. Ces méthodes étant à la fois distinctes et complémentaires, permettent de varier la prise en compte de la réalité

étudiée et, *ipso facto*, de mettre en perspective différentes lectures portées sur le *corpus* qui constitue les données de la recherche.

Dans le but de promouvoir un dialogue transnational, cette thèse s'inscrit dans une approche comparative visant à mettre en perspective les formes d'appropriation conceptuelle et opérationnelle qui découlent de la mise en circulation du projet dans ses deux pays. Si, d'une part, cette démarche s'attache à saisir les convergences et dissonances rencontrées dans les deux contextes, d'autre part, elle souhaite mettre en perspective des altérités qui tendent vers un dialogue transnational. Dès lors, la contribution de cette étude vise à répondre à des interrogations au sujet de l'éducation inclusive mises « à l'épreuve des contextes » (Malet & Brisard, 2005) dans lesquels cette ambition s'inscrit et forge son identité. Ainsi, il est de son intérêt la promotion d'un espace de réflexion franco-brésilien, *à priori*, et transnational, *à fortiori*, capable de fédérer les pratiques pédagogiques, parfois novatrices, qui émergent du terrain sur lequel prend forme l'éducation inclusive. Quelles sont et comment se rapportent-elles aux acteurs du « monde éducatif » et à réalité scolaire ? Ce sont quelques interrogations qui animent cette étude. Dans la continuité de cette présentation, il sera question de faire connaître la population retenue dans la démarche empirique ainsi les grandes lignes de la démarche ethnographique menée dans les quatre établissements scolaires retenus pour la démarche ethnographique. En effet, cette recherche s'appuie sur des observations de terrain du type participatif et non-participatif, réalisées respectivement en France et au Brésil, au cours desquelles il a été possible d'accompagner, de manière pérenne et relativement durable, la réalité dans laquelle le passage au paradigme inclusif prend forme dans les deux pays. Que ce soit en France ou au Brésil, la notion d'inclusion, ses usages et appropriations varient, ainsi comme différent d'autres notions associées au projet. Ainsi, vivre en situation de handicap en France ou être « *pessoa com deficiência* » (personne ayant une déficience), au Brésil met en perspective, au-delà de conceptions et usages, les différents « terrains » sur lesquels se bâtit l'ambition inclusive. Si ces variations résultent, en grande partie, des enjeux historiques, culturels, politiques et économiques, la comparabilité ici n'a du sens qu'envisagée à la lumière des enjeux socio-historiques qui singularisent chaque pays impliqué dans cette étude. Voilà pourquoi, il était essentiel de revenir sur les sources qui retracent les grandes lignes des systèmes éducatifs français et brésilien, afin de mettre en perspective les raisons pour lesquelles l'approche inclusive de l'éducation a été adoptée dans ces pays. Cette restitution sera aussi l'occasion de mettre en avant le choix épistémologique qui guide ma réflexion, à savoir celui d'une prise en compte conceptuelle du phénomène de l'éducation inclusive alignée à la visée

élargie prônée en contexte international et qui concerne « *tous les apprenants, indépendamment de leur identité, de leur origine ou de leurs aptitudes* ». (UNESCO, 2020).

Finalement, la **Partie III**, sera consacrée à la discussion générale ainsi qu'à la formalisation des résultats de la recherche. Ici, l'objectif sera de mettre en évidence les perceptions, formes, pratiques et stratégies mobilisées par les enseignants en matière d'approche inclusive de l'éducation ainsi que les obstacles auxquels ils font face. Pour ce faire, initialement, une place sera accordée aux perceptions des enseignants afin de relever quels sens ils attribuent à ce projet. Ensuite, il sera question d'examiner les stratégies d'appropriation et d'opérationnalisation de la notion d'éducation inclusive en contexte scolaire ordinaire en mettant en évidence les effets que ce paradigme apporte aux pratiques enseignantes et l'évolution de ses gestes professionnels.

Étant donné que cette thèse s'inscrit dans une analyse compréhensive du phénomène de l'inclusion scolaire, il est à espérer que ses résultats puissent mettre en évidence, au-delà des rapports entre les orientations des politiques éducatives et les acteurs éducatifs, le rôle des perceptions ainsi que des pratiques professionnelles des enseignants dans la construction d'une culture éducative fondée sur l'inclusion.

PARTIE 1 – L’HORIZON DE LA RECHERCHE.

Depuis une vingtaine d’années, la mise en valeur de l’éducation inclusive dans l’agenda des politiques éducatives nationales et internationales traduit une volonté en faveur de la transformation de l’école en vue de la transformation des sociétés. Cette ambition, trouvant ses racines dans la recommandation de scolarisation en milieu ordinaire pour les enfants en situation de handicap, expérimente une évolution progressive envers “*tous les enfants, et notamment les plus défavorisés*” (Conférence de Dakar, 2000). De la prise en compte de la situation de handicap à celle des besoins éducatifs particuliers, un tournant s’est opéré dans la manière d’envisager l’école, ses acteurs, ses pratiques et son rôle au sein de la société. Dans ce contexte de mutations, le paradigme de l’inclusion a une visée ambitieuse : celle de créer des systèmes éducatifs inclusifs capables d’amener à la construction des sociétés inclusives. (Gardou, 2012)

A bien des égards, la perspective inclusive de l’éducation s’inscrit dans des préoccupations qui animent l’école depuis plusieurs années, notamment en ce qui concerne son rôle dans la reproduction des inégalités (Bourdieu et Passeron, 1964). Au Brésil comme en France, force est de constater que l’expansion de la scolarité obligatoire, allant de pair avec la promesse d’ascension sociale pour les plus défavorisés ventilée par le modèle républicain, n’a pas pu endiguer le clivage social. Dès lors, l’éducation inclusive émerge comme réponse à cette problématique vécue particulièrement par des groupes spécifiques comme les enfants en situation de handicap, les migrants, les filles, les minorités ethniques et les personnes en difficulté économique/territoriale. En France comme au Brésil, ces enfants sont au cœur de l’ambition inclusive de l’éducation.

Dans la première partie de cette recherche, il sera question d’examiner l’avènement de cette ambition à l’horizon des politiques publiques inter/supranationales afin d’examiner son rôle dans le contexte des mouvances éducatives globalisées. Cette mise en perspective macro sociale du phénomène nous permettra d’accompagner le passage du projet depuis son champ d’origine jusqu’aux politiques éducatives adoptées par la France et le Brésil, pays signataires d’importantes conventions en faveur de l’éducation inclusive. Dès lors, il sera possible de broser les grandes lignes de la mise en œuvre du projet, ainsi que de décliner les moyens mis à disposition dans ses respectifs contextes nationaux en matière d’inclusion scolaire. De manière à mettre en exergue les raisons pour lesquelles l’ambition inclusive est venue s’inscrire

dans les politiques éducatives des deux pays, une place sera accordée aux inégalités scolaires et leur rôle dans la rhétorique en faveur de l'éducation inclusive. Autre que situer la mouvance inclusive dans l'évolution socio-historique qui participe à sa mise en place dans les contextes nationaux, cette démarche vise à préciser, d'ores et déjà, l'épistémologie dans laquelle repose cette thèse, à savoir celle où l'inclusion est envisagée comme une *“aspiration politique, un ingrédient essentiel dans la création de sociétés inclusives, et un engagement en faveur d'un cadre d'action démocratique.”* (Rapport Mondial de Suivi sur l'Éducation, UNESCO, 2018).

Chapitre 1 - Éducation inclusive : l'émergence d'un paradigme.

1.1 - A propos de l'inclusion, quelques définitions.

Inclusion, école inclusive, éducation inclusive, inclusion scolaire... la polysémie de mots (Rousseau et al, 2013) associée au versant scolaire de l'inclusion fait objet d'analyses et de débats qui témoignent de sa complexité sur le plan conceptuel. Si, d'une part, cette polysémie soulève l'existence d'un « manque de ciblage conceptuel » (UNESCO, 2018), d'autre part, il signifie la complexification d'un champ² qui jailli « *dans le désordre même de [sa] conceptualité* ». (Derrida, 1976, p.154).

Dans ce contexte notionnel fluide, il me semble pertinent de démarrer ce chapitre en proposant des repères théoriques capables d'apporter des lumières sur la notion et ses corrélats lexicaux. Pour ce faire, je prendrai appui sur des contributions théoriques qui font consensus en la matière et qui permettront de dégager quelques repères conceptuels. A ce titre, l'approche systémique de C. Gardou (2012) constitue un incontournable par sa portée : l'éducation inclusive est un levier de transformation vers les sociétés inclusives. Pour ce faire, cinq axes d'action sont proposés :

Le premier soutien que nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social. Le deuxième affirme que l'exclusivité de la norme n'est personne et que la diversité est tout le monde. Le suivant rappelle qu'il n'y a pas de vie majuscule. La quatrième avance que vivre sans exister est la plus cruelle des exclusions. La dernière souligne que tout être humain est né pour l'équité et la liberté. (Prologue)

Cette première approche nous permet d'envisager, d'ores et déjà, la visée dans laquelle l'ambition inclusive s'inscrit au regard des principes éthiques qu'elle tente de faire avancer à l'échelle des sociétés du XXI^e siècle. En effet, dans son sens extensif, le paradigme de l'inclusion, apparu à la fin des années 90 dans la rhétorique des grandes organisations supranationales, a pour vocation de se référer à des différentes initiatives ayant l'objectif commun de lutter contre l'exclusion. (Rousseau et al., 2013)

² En référence à la notion de champ utilisée par Pierre Bourdieu pour qui celui-ci correspond à un mode de pensée spécifique, typique de la démarche qui sous-entend la structure d'un système de relations objectives dotées d'autonomie, d'autosuffisance et des principes de différenciation et d'auto-organisation (Bourdieu, 1992, p.93).

Dans son versant contre les discriminations et la ségrégation scolaire, l'éducation inclusive s'érige sur le droit à une scolarisation en milieu ordinaire à la place des approches ségrégatives, dites spécialisées, proposées aux enfants en situation de handicap. Sur ces bases, l'éducation inclusive prend appui sur deux tournants :

- 1) celui du changement porté à la notion de handicap, reconnu en tant que *situation* dans laquelle l'environnement participe à la condition du sujet, et
- 2) celui de la reconnaissance de la ségrégation comme une violation de droits dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948) et dans bien d'autres cadres législatifs.

D'après Ebersold, et all. (2016), par cette voie, l'éducation inclusive tient à :

1. Permettre aux enfants en situation de handicap de grandir dans le même environnement que les autres enfants, de prendre pleinement et activement part à la vie de l'école, d'être reconnus en tant que membres à part entière de la communauté scolaire et, plus généralement, de la société ;
2. Conduire les enfants en situation de handicap à avoir une vision d'eux-mêmes qui ne se résume pas aux contraintes de la déficience et à se prendre en compte comme acteurs de leur devenir ;
3. Considérer toute forme de scolarisation en milieu spécialisé comme une forme de ségrégation contraire aux principes des droits de l'homme ;
4. Se démarquer des formes de scolarisation se satisfaisant de l'intégration, approche dans laquelle le groupe des "intégrés" doivent s'adapter aux normes de la majorité (*mainstream*).

Dès lors, l'éducation inclusive se construit dans la rupture aux modèle ségrégatifs d'antan (spécialisé et intégratif) où l'incapacité de l'école à s'adapter au public menait, le plus souvent, à l'*exclusion de l'intérieur* (Bourdieu, 1992), telle était l'impuissance de l'élève face au poids de la norme scolaire. A contrepied des modèles normatifs, l'approche inclusive prend appui sur l'adaptation de l'école à l'élève articulant, à la notion de non-discrimination, celle de l'égalité de chances (Charte de Luxembourg, 1996). Du droit à la scolarisation en milieu ordinaire pour les enfants en situation de handicap à l'école pour tous (Salamanca, 1994), une évolution éthique et conceptuelle, a amené, au fil des temps, à la prise en compte de « *tout élève, et, plus particulièrement, de ceux qui, pour diverses raisons, vivent l'exclusion ou risquent de connaître la marginalisation.* » (UNESCO, 2018). En effet, d'après cette note conceptuelle :

L'éducation ne peut être considérée inclusive si les manuels scolaires élèvent un groupe ethnique au-dessus des autres et présentent des contenus discriminatoires. L'éducation inclusive découle d'une vision d'un monde fondée sur l'équité, la justice et l'impartialité. (p.3)

De toute évidence, cette nouvelle perspective place l'éducation inclusive dans une vision de l'école capable de s'inscrire dans une logique de fondée sur le respect à la diversité, sur la reconnaissance de la singularité et sur la lutte contre les discriminations et les inégalités scolaires. Envisagée sous le prisme d'une école dont l'objectif est la promotion d'un climat éducatif de qualité et d'équité (Ainscow,1991), une attention particulière est donnée à la singularisation de parcours capables de mettre en perspective le *capital humain* de chaque élève par la reconnaissance de ses potentialités. Cette dimension de l'éducation inclusive correspond à une volonté autour de la promotion de liens d'appartenance et de solidarité entre les membres de l'école capables de donner place à des « *formes innovantes de vivre ensemble* » (Ebersold et al, 2016).

Étant un *processus en cours* (Kohout-Diaz, 2018), l'éducation inclusive invite à une transformation *en profondeur* de l'école afin de permettre le plein développement du potentiel de chacun. Au-delà d'une transformation des institutions et des pratiques éducatives, il s'agit d'œuvrer en faveur de *communautés d'apprentissage* capables de dépasser l'approche disciplinaire de l'éducation pour mettre en avant les « *diverses qualités individuelles qui favorisent le bien-être personnel ainsi que le développement social et économique* » (OCDE cité dans Ebersold et all., 2016, p.32). De toute évidence, la mise en œuvre d'une telle entreprise ne va pas de soi. *De facto*, elle appelle à la mobilisation de différentes dispositions dont Ainscow (2000) en retient quatre :

- 1) L'inclusion est un processus : elle doit être assimilée comme une quête permanente à des réponses éducatives efficaces dans un contexte de diversité.
- 2) L'inclusion concerne l'identification et l'élimination des obstacles : elle doit comporter des actions de collecte et d'analyse d'informations visant à apporter des solutions aux politiques et aux pratiques scolaires.
- 3) L'inclusion concerne la présence, la participation et la réussite de tous les élèves : la *présence* concerne l'accessibilité et la permanence à l'école, la *participation* renvoie à la qualité de l'expérience éducative et la *réussite* à l'évolution des apprentissages dans l'ensemble et pas seulement au niveau des résultats (évaluation).
- 4) L'inclusion s'intéresse particulièrement à ceux/celles qui risquent d'être marginalisés, exclus ou sous-performant : il est essentiel de veiller à ce que les groupes « à risque »

d'exclusion fassent l'objet d'une attention particulière.

Dès lors, on comprend que, pour être inclusive, l'école doit œuvrer de façon multidimensionnelle en tenant compte aussi bien de la singularité de l'élève que des moyens lui permettant d'accéder au patrimoine partagé par/dans la culture scolaire. Le principe d'adaptation scolaire émerge, dans ce contexte, comme un impératif où il appartient à l'école de :

[...] s'ajuster à tous les enfants, indépendamment de leurs conditions physiques, intellectuelles, linguistiques ou autres. Dans ce concept, elles devront inclure les enfants avec déficiences ou surdoués, enfants des rues ou enfants qui travaillent, enfants des populations éloignées ou nomades, enfants des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles, et enfants des zones ou des groupes défavorisés ou marginaux. (Déclaration de Salamanque, 1994, p.11)

1.2 - Une éducation inclusive pour qui ?

Située au cœur de l'éducation inclusive, la notion de besoins éducatifs particuliers renvoie au postulat mis en avant par le *Warnock report*, en 1978, de la manière suivante :

« It is perhaps useful to regard this range of special educational need as a continuum, although that is a crude notion which conceals the complexities of individual needs. [...] we wish to see a more positive approach, and we have adopted the concept of SPECIAL EDUCATIONAL NEED, seen not in terms of a particular disability which a child may be judged to have, but in relation to everything about him, his abilities as well as his disabilities - indeed all the factors which have a bearing on his educational progress.³ » (Warnock Report, 1978)

Par cette perspective, la notion de besoins éducatifs particuliers émerge dans un double objectif : celui de proposer une alternative aux stéréotypes reliant le handicap aux difficultés scolaires et celui de mettre en perspective la dimension contingente de ces mêmes difficultés. Dans la vision de Ebersold (2009) il s'agit d'un *double décentrage* rendant possible, à la fois la prise en compte des besoins éducatifs de l'élève au-delà de l'interprétation déficitaire qui caractérise l'expertise médicale et, par la même voie, la reconnaissance de la légitimité de l'expertise éducative. En effet, en faisant basculer la notion de *besoins* au périmètre éducatif, le pédagogique l'emporte sur le médical, redessinant, ainsi, les frontières. Troubler le trouble

³ Il est peut-être utile de considérer cette notion de besoins éducatifs spéciaux comme un continuum, bien que ce soit une notion grossière qui cache la complexité des besoins individuels. [...] Nous souhaitons voir une approche plus positive, et nous avons adopté le concept de BESOIN ÉDUCATIF SPÉCIAL, vu non pas en termes de handicap particulier dont un enfant peut être jugé, mais en relation avec tout ce qui l'entoure, ses capacités ainsi que ses handicaps - en effet tous les facteurs qui ont une incidence sur son progrès scolaire. (Traduction libre)

provoqué par l'hégémonie de l'expertise médicale, semble, donc, l'un des objectifs de cette notion, plutôt intéressée à une approche multifactorielle (handicap, condition sociale/familiale difficile) que médicale sur la situation de l'élève. Selon Thomazet (2012), raisonner en termes de besoins éducatifs particuliers constitue une étape fondamentale vers le dépassement de l'optique de la différence, en dépit des réductionnismes bureaucratiques utilisés dans l'attribution des dispositifs de compensation. Celles-ci, risquant d'engendrer des typologies homogénéisante⁴ (Plaisance, 2015) interrogent sur leur pertinence au regard de la place de la singularité qui sous-entend l'idée de besoin particulier. Catégoriser ou singulariser... telle est la question. Pour certains « *peu pertinentes pour l'enseignement* » (Thomazet, 2012, p.11) ces inquiétudes témoignent, toutefois, des paradoxes de l'action éducative lorsqu'il s'agit de considérer l'élève dans sa dimension ontologique. Classifier l'élève, sa situation de handicap, sa difficulté scolaire... une fois de plus l'action étiologique démontre sa difficulté à dépasser les logiques de normativité investies qui tentent de réduire l'irréductible. D'une « *normalisation à l'autre* », Garel (2010) note dans ces mutations, les rouages des logiques visant à gommer les spécificités, pourtant indispensables à la prise en compte des besoins de chacun. Dans une ligne de réflexion similaire, Armstrong (2003), quant à lui, insiste sur les risques de la focalisation autour des difficultés masquées sous le terme de « besoin particulier » qui viendrait à remplacer, sans pour autant la faire disparaître, la notion de déficience. Cette perspective trouve son écho dans l'analyse proposée par Ebersold et Detraux (2013) pour lesquels, « [...] *le fait d'adopter un regard élargi du contexte social ne se limite donc pas à la seule compréhension des difficultés scolaires ou du handicap. Il concerne aussi l'identification des pratiques d'intervention particulières à mettre en œuvre.* » (p.4).

S'interroger sur les besoins, est la démarche proposée par Kohout-Diaz (2018) afin de mettre en perspective les intentions et usages qui découlent de cette notion. Pour cette auteure, il s'agit, avant tout, de scruter la notion même de besoin : « *Besoin naturel ou culturel ? Besoin particulier ou singulier ?* » (*idem*, p.45) de quels besoins parlons-nous et quels sont les enjeux de cette réflexion pour la représentation donnée par l'école à la prise en compte des besoins des élèves ? Cherchant à faire obstacle aux stéréotypes posés sur « *des élèves en situation de handicap ou d'autres élèves en difficulté parce que différents* » (*ibidem*, p.33), il importe de faire appel à la prudence lorsqu'il s'agit de considérer cette notion. Largement adoptée dans les

⁴ Dans une déclaration prononcée en 2005, la baronne Warnock, fait publiquement part de son inquiétude sur les risques de faire perdurer la logique de catégorisation implicite dans la notion de « besoins spéciaux ». Cf les informations retirées du site <https://www.specialeducationalneeds.co.uk/warnock--sen.html>. Accès au 21/06/2018.

textes normatifs portés sur l'éducation inclusive, la notion de besoins éducatifs particuliers occupe une place majeure dans la *novlangue* affiliée à l'éducation inclusive bousculant, par ailleurs, des cadres de référence de jadis. Au sein de pays engagés en faveur du projet, la notion de besoins éducatifs particuliers marque un pas décisif dans un processus évolutif permettant de faire affleurer l'approche centrée sur l'enfant (Salamanca, 1994) qui émane de la notion de « particulier ». Dès lors, il n'en demeure pas moins que, une éducation qui particularise ses moyens en fonction de chaque élève, revient à devenir une éducation qui prend en compte sa singularité. Constituant un présupposé à l'approche inclusive, la mise en valeur de la diversité apparaît, dans ce contexte, comme une évidence. A des échelles différentes, les dispositions initiées par le rapport *Warnock* véhiculées dans la circulation du projet se sont introduites en France et au Brésil afin de permettre une conformité au cadre supranational. Toutefois, tandis qu'en France une cohésion peut être observée dans le processus d'alignement au champ d'origine du projet, au Brésil l'existence d'antinomies conceptuelles, volontaires ou involontaires, permet l'existence d'ambiguïtés. Plus qu'une affaire de mots, cet aspect herméneutique de la question tient à des enjeux, parfois lacunaires, en tout cas, complexes, affiliées à la migration du projet inclusif vers les contextes nationaux. Du reste, ces ambiguïtés font allusion aux « *conditions sociales d'utilisation des mots* » (Bourdieu, 1975), capables d'éclairer la vision de chaque pays à propos de la mise en œuvre de l'ambition inclusive. Toutefois, avant de cette question, il importe de mettre en perspective les ressorts de la logique de la prise en compte des besoins particuliers de l'élève en prenant appui sur un de ces fondements, à savoir, la prise en compte de la diversité.

1.3 - La diversité : clé de voûte de l'éducation inclusive.

L'inclusion scolaire en tant que paradigme éducatif s'attache à investir dans des manières de *vivre ensemble*, dans la visée du deuxième objectif assigné à l'article 26 de la Déclaration Universelle des droits de l'homme : celui de la promotion de la compréhension, de la tolérance entre toutes les nations et groupes humains. Cet objectif découle de la reconnaissance, par la même déclaration, de l'égalité entre tous les êtres comme un droit. L'UNESCO, en adoptant la Déclaration universelle sur la diversité culturelle (2001), réaffirme la culture comme :

L'ensemble des caractéristiques spirituelles et matérielles, intellectuelles et caractéristiques affectives qui caractérisent une société ou un groupe social et qui

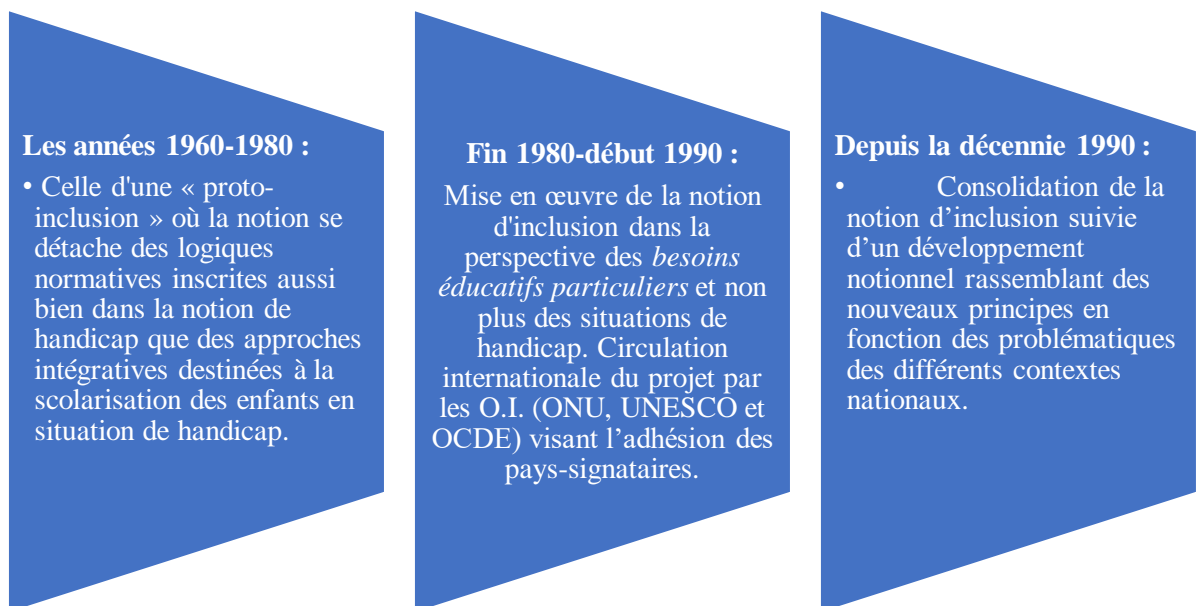
couvre, en plus des arts et des lettres, les modes de vie, les modes de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (p.5)

A bien des égards, ces dispositions s'inscrivent dans la foulée d'autres conventions où la lutte contre les discriminations et le droit à la diversité sont mis au premier rang des préoccupations sociétales, à l'image de la Déclaration sur la Race et le Racisme (l'UNESCO, 1978). En effet, la réflexion sur l'éducation et la diversité ne consiste pas seulement à la reconnaissance d'autrui dans sa singularité. Elle signifie aussi penser en quoi cette reconnaissance se traduit dans l'expérience de chacun à l'école et comment cela s'articule aux conditions de chances et de réussite de chacun. A cet égard, l'éducation inclusive s'attache à considérer les systèmes éducatifs comme des environnements d'apprentissage capables d'embrasser la diversité des élèves dans le but d'éliminer les discriminations et promouvoir le vivre ensemble. (UNESCO, 2001). Présupposant un recadrage des concepts et des pratiques à l'école, ce principe implique un changement de perspective où la notion de différence cède place à celle de diversité et, par la même voie, la richesse qu'une coexistence hétérogène peut apporter à l'expérience scolaire. Dès lors, l'école inclusive est imaginée comme le lieu où les élèves vivent dans un cadre ordinaire et unique aligné à l'idée d'une culture partagée qui soutient la construction des sociétés inclusives (Gardou, 2012). En mettant en avant le principe de l'éducation comme un « *droit de tous, indépendamment des différences individuelles* » (Salamanca, 1994), la notion de diversité acquiert une valeur essentielle à la réussite d'une école qui se veut inclusive. D'après Ainscow (2000), la prise en compte positive de la diversité à l'école correspond à percevoir l'hétérogénéité des élèves comme une richesse et, par conséquent, faire bénéficier toute la communauté éducative des avantages qui présentent le partage d'une culture commune des apprentissages. En définitif, cette perspective de l'inclusion peut être envisagé comme relevant d'un processus historique de reconnaissance des discriminations et des inégalités sociales vécues par des populations marginalisées. Vecteur de protection associé à une vision de citoyenneté et de reconnaissance sociale, l'enjeu de la diversité dans le paradigme de l'inclusion scolaire est largement mis en avant dans les textes supranationaux qui jalonnent le projet et qu'il sera question d'examiner.

1.4 - Mise en route du projet en contexte supranational.

La mise en avant d'une éthique inclusive portée à l'école correspond à une volonté rassemblant nombre de pays autour de la transformation des sociétés, la visée démocratique de

cette ambition constituant un élément de convergence. En désignant l'éducation comme un levier d'accès aux biens économiques et sociaux pour les populations marginalisées (l'UNESCO, 1994) cette mission *affiliatrice* (Ebersold, 2009) se place au cœur des investissements dans divers domaines de la vie collective, en particulier dans le domaine de l'éducation. Figurant sur la scène internationale de manière plus visible à partir des années 90, l'ambition en faveur de l'éducation inclusive a parcouru un chemin dont Guillaume Bourget (2010) schématise de manière suivante :



Indépendamment des particularités de chacune de ces trajectoires historiques, il convient de souligner le rôle des événements internationaux initiés par la conférence mondiale Éducation pour tous (Jontiem, 1990) dans la consolidation du projet. Partant des différents constats au sujet de la condition éducative des enfants dans nombre de pays⁵, cette conférence a rappelé le « *droit de toute personne à l'éducation* » (Déclaration, p.54) en proposant un cadre d'orientation adressé aux États de manière à faire du principe de l'inclusion une priorité des politiques nationales. En 1994, dans la voie ouverte par cette convention, la Déclaration de Salamanque a engagé 92 pays, dont la France et le Brésil, à « *une réforme majeure des écoles*

⁵ Selon le document, « plus de 100 millions d'enfants, dont 60 millions de filles, n'avaient pas accès à l'enseignement primaire et, de nombreuses personnes se voient dénier l'égalité d'accès en raison de leur race, de leur sexe, leur langue, de leur handicap, de leur origine ethnique ou de leurs convictions politique » (Conférence Mondiale, extraits).

ordinaires » (Préface). Largement mentionnée dans les cadres d'orientation nationaux, la Déclaration a apporté deux contributions. L'une, celle de la généralisation de termes affiliés à la *novlangue* de l'inclusion, à l'image de *diversité* ou encore *besoins éducatifs spéciaux*. L'autre, celle de la proposition d'actions concrètes visant la mise en œuvre de l'approche inclusive décrite dans le cadre d'actions qui découle du document.

Partant d'un état des lieux sur les bonnes pratiques visées par les conventions précédentes, en 1996, la Charte de Luxembourg a redessiné les objectifs initiaux en matière d'ambition inclusive en reformulant, du reste, son plan d'action. Dans une conception d'école adaptée à toute « *personne, et non l'inverse* », la scolarisation en classe ordinaire était encouragée et l'école exhortée à devenir « *flexible et capable de répondre aux différents besoins éducatifs* ». Un an après, le Traité d'Amsterdam (1997) a mis à jour ces dispositions tout en proposant des actions ciblées sur trois piliers fondamentaux : la liberté, la démocratie et les droits de l'homme. Connectant ces orientations aux objectifs globaux des politiques nationales, le document recommande aux États-membres l'adoption d'un modèle de développement socio-économique « *équitable et durable* », l'école en constituant un pilier.

Dans la foulée de ces grands événements, le Cadre d'action de Dakar : tenir nos engagements collectifs (2000) a confronté les engagements pris en faveur de l'éducation pour tous aux résultats issus de 6 réalités scolaires différentes⁶. Adopté par le Forum Mondial sur l'Éducation (2000) ce document a permis d'effectuer un état des lieux important suite à Jontiem, et, conséquemment évaluer les avancées et limites des actions entreprises. Sous ces bases, six objectifs et douze stratégies ont été proposées afin d'encourager la mise en place de politiques éducatives gratuites et de qualité, indispensables à la promotion des environnements éducatifs inclusifs et équitables. A son tour, la Déclaration de Durban (2001) issue de la III^{ème} Conférence Mondiale contre le Racisme, la Discrimination Raciale, la Xénophobie et d'autres Formes de Discriminations, a apporté une nouvelle dimension aux problématiques mises par l'ambition inclusive. En 2002, le moment était venu pour la Déclaration de Madrid proposer le modèle « *non-discrimination + action positive = l'inclusion sociale* ». Par cette action, l'accent était mis sur l'égalité des chances des personnes en situation de handicap comme un objectif à contrepied aux approches paternalistes et archaïques. Sur le plan éducatif, cette ambition appelle à une mobilisation collective capable de cimenter les principes inclusifs à l'école afin de promouvoir une appréciation positive des enfants en situation de handicap.

⁶Afrique Subsaharienne, Amériques, Etats Arabes, Asie et Pacifique, Europe et Amérique du Nord.

En 2006, la Convention des Nations Unies pour les droits des personnes handicapées, signée et ratifiée, par le Brésil en 2008 et par la France en 2010, a exhorté les Etats à veiller « à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général ». (Article 24 de la Convention).

En 2007, c'était le tour de la Stratégie de Lisbonne de proposer des actions concrètes pour soutenir la scolarisation des personnes à besoins particuliers dans une visée inclusive. A ce titre, une attention particulière a été portée à la diversité du public scolaire tel que présenté dans le rapport intitulé « *Les voix des jeunes : rencontrer la diversité dans l'éducation* », présenté lors de l'évènement. En 2015, l'éducation a intégré l'item quatre des objectifs du développement durable (ODD4) en faisant appel à des actions visant à :

ODD 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

En 2016, l'adhésion des BRICS⁷ à la Déclaration de New Delhi (2016) a signalé un regain de motivation. Dans la foulée, la Conférence mondiale sur l'éducation d'Incheon et l'Agenda 2030 par les Nations Unies (2015) ont insisté en faire perdurer la face renouvelée de l'inclusion en prônant une éducation « *unique et renouvelée [...] en ne laissant personne de côté.* » (Déclaration d'Incheon, p.7). Récemment, le rapport Global Monitoring Education (2020) a dressé un état de lieu des progrès accomplis en matière d'éducation inclusive tout en mettant en évidence les défis qui s'imposent à la réussite du projet dans le contexte des pays engagés auprès de ces objectifs. Afin de faciliter la lecture de ces événements historiques qui esquissent les grandes lignes de la mouvance en faveur de l'adhésion à l'éducation inclusive en contexte international, je propose le tableau synthétique ci-dessous :

⁷ Brésil, Russie, Inde, Chine et Afrique du Sud.

Figure 1 : Tableau synthétique des évènements liés à la promotion de l'éducation inclusive en contexte international.

Éducation pour tous (1990)
Déclaration de Salamanque (1994)
Charte de Luxembourg (1996)
Traité d'Amsterdam (1997)
Cadre d'action de Dakar : tenir nos engagements collectifs (2000)
Déclaration de Durban (2001)
Déclaration de Madrid (200)
Stratégie de Lisbonne (2007)
Objectifs du Développement Durable (2015)

Dans l'ensemble, ces évènements rendent compte de la mouvance internationale subjacente à la diffusion du projet faisant acte de la construction des orientations politiques et rhétoriques qui s'inscrivent dans sa mise en œuvre. Dès lors, la notion d'éducation inclusive évolue dans une trajectoire pérenne et solide traversée par des changements conceptuels (handicap, diversité, école pour tous) qui défient les politiques nationales quant à leur adéquation aux traditions éducatives locales. Dans une analyse sur les formes d'adhésion à l'éducation inclusive déployées par les pays signataires du projet, l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive propose trois grands modèles⁸ susceptibles de caractériser les différents pays :

⁸ Source : <https://www.european-agency.org/about-us>. Accès au 03/09/2018.

<i>One track approach</i>	<i>Two track approach</i>	<i>Multi track approach</i>
<ul style="list-style-type: none"> •Pays qui se caractérisent par l'effort vers une scolarisation en milieu ordinaire pour tous les élèves sans exception. 	<ul style="list-style-type: none"> •Pays qui se caractérisent pour se situer dans le clivage entre milieu ordinaire et spécialisé. 	<ul style="list-style-type: none"> •Pays qui se caractérisent par la coexistence de différents paradigmes concernant la scolarisation d'élèves en situation de handicap (ségrégation, intégration, inclusion).

Sans prendre le risque d'une conformation à des modèles figés et préétablies, ce tableau permet de mieux envisager l'articulation la mouvance réformatrice apportée par l'ambition inclusive et le sens qu'elle acquiert une fois sur le terrain des réalités nationales. En effet, faisant converger différentes conjonctures : nationales/internationales, institutionnelles/étatiques, ce processus met en exergue l'enjeu des trajectoires de consolidation des dispositions internationales véhiculées dans des grandes ambitions fédératrices à l'image de l'éducation inclusive. Quelles sont ses motivations, ses intentions et ses effets dans le contexte des grandes dynamiques transnationales ? Cette question impose une rapide parenthèse qui nous permettra de réfléchir sur l'éducation inclusive à la lumière des dynamiques mondialisées.

1.5 – L'éducation inclusive dans le contexte des politiques éducatives mondialisées : le rôle des organismes supranationaux.

À l'heure actuelle, nulle analyse sur les institutions sociétales telle que l'école ne peut se soustraire à l'examen des forces opérées par les organismes supranationaux dans les actions de production, d'élaboration et de gestion des politiques éducatives à l'heure actuelle. Afin de mieux analyser cette question, il convient de mettre en perspective quelques éléments de réflexion sur l'évolution du pouvoir décisionnaire des organismes internationaux dans la scène politique des États-nations. En effet, c'est dans le contexte de la post-Deuxième Guerre mondiale que ces organismes émergent comme une nouvelle forme de pouvoir s'inscrivant par définitif dans l'organisation politique au niveau national et international. Dès lors, le rôle de ces organismes devient incontournable ayant par conséquent un processus graduel de consolidation des logiques libérales, notamment la mondialisation et de l'internationalisation

(Lange, M. & Henaff, 2015), dans la dynamique des relations entre les pays. Par mondialisation, on peut comprendre un processus multi-causal et multidimensionnel tenant à des processus, individus, projets et activités articulées autour de flux transnationaux (Leclerc, 2013). Élément central pour la compréhension des dynamiques sociétales actuelles, la mondialisation apporte des nouveaux contours aux relations entretenues entre les institutions et leurs contextes locaux (historique, géographique, social). Dès lors, la force décisionnaire des dynamiques mondialisées sur les politiques locales, agit comme un « effet en cascade » obligeant à de nouvelles, et parfois complexes adaptations au niveau des réalités locales. L'internationalisation, quant à elle, peut être saisie dans la perspective de Nogueira, M. & A. (2008) comme tenant à de nouvelles modalités de consommation éducative facilitée par l'effacement des frontières en matière d'expériences de formation et d'éducation. Pour Lange et al., l'internationalisation de l'éducation étant « *la composante proactive de la mondialisation* » (2015, p.5), concerne aussi bien les idées que les pratiques expérimentées dans les zones de contact créées par les liens de coopération. Uniques et complémentaires, aussi bien la mondialisation que l'internationalisation révèlent dans quelle dynamique s'inscrivent les nouvelles formes d'expertise et de gestion en matière de politique publique. Rapportée aux politiques éducatives, ces dynamiques mettent en évidence l'existence de forces qui dépassent le pouvoir local et qui se trouvent à l'origine des processus d'unification de normes et de formes des manières de faire l'école d'aujourd'hui. La mondialisation, par sa capacité à favoriser l'intensification des échanges à l'origine de la reconfiguration des statuts, des acteurs, des objectifs et des moyens d'envisager l'éducation. L'internationalisation, par son aptitude à mettre en évidence des formes d'*expertise* axées sur des logiques peu sensibles aux particularités locales. Traduisant l'existence de logiques d'uniformisation transnationale (évaluations, classifications internationales), ces transformations favorisent l'émergence de cadres de références (Malet, 2001) par un processus d'effacement de frontières. Dans ce contexte, des notions dépendantes de leur contexte de signification risquent de faire objet d'unification conceptuelle, cas par exemple, de la migration du projet vers la France et le Brésil, sur laquelle je reviendrai.

Tendant à se généraliser au même rythme que les dissonances provoquées par la rencontre parfois conflictuelle entre les injonctions du haut et la réalité du terrain, ces mondes imaginaires créés par ces deux versants de la globalisation mettent en exergue des incertitudes. Dans ce contexte, il est particulièrement intéressant d'observer les ressorts de ses logiques dans l'entreprise qui soutient l'ambition en faveur de l'éducation inclusive qui, tel qu'il a été vu, est

promue par des organismes supranationaux qui composent avec la logique de la mondialisation.

De prime d'abord, il convient de considérer les protagonistes : l'ONU, l'OCDE, la Banque Mondiale et l'UNESCO, les plus importantes structures décisionnaires en matière de politiques publiques internationales du monde occidental contemporain. Impliquées dans la plupart des actions affiliées aux projets socio-économiques des différentes nations (Éducation pour tous, ODD-4) ces organismes sont à l'origine de nombreuses formes de coopération et d'expertise apportées aux États-Nations, dont le Brésil et la France.

En tant que versant de l'ONU dédié aux questions éducatives, l'UNESCO émerge, indiscutablement, par sa position stratégique au sein des actions de promotion et coopération en faveur du développement de l'éducation à l'échelle mondiale. Dans ses textes, cet organisme stipule ses missions comme suit :

Conduire au niveau international les efforts en vue de l'édification de sociétés apprenantes permettant à toutes les populations d'accéder à l'éducation [et à] offrir une expertise et encourager les partenariats afin de renforcer le leadership de l'éducation au niveau national ainsi que la capacité des pays à offrir une éducation de qualité à tous. (UNESCO, 2007)

Concrètement, ses actions s'étalent sur un vaste champ d'interventions : recherche, élaboration d'accords multiétatiques et coopération technique entre les États-membres. Comme nous avons pu constater dans ce chapitre, la plupart des événements internationaux destinés à œuvrer en faveur de l'éducation inclusive ont été parrainés par cet organisme, qui incarne les actions fédérées autour du projet.

Outre l'UNESCO, il convient également de mentionner le rôle de l'OCDE dans la mise au point de rapports qui se trouvent à l'origine des décisions importantes en matière d'éducation à l'échelle internationale, notamment au travers une approche comparatiste entre différents pays. Dans une analyse critique de cet organisme, B. Charlot (2011) note, par ailleurs, que :

C'est d'elle [l'OCDE] qu'est sortie la prééminence actuelle de la question de l'évaluation. Elle a construit et diffusé, depuis plus de vingt ans, une idéologie qui est devenue dominante chez les politiques, et où les mots clefs sont "qualité", "efficacité", "évaluation". Il s'agit d'un discours de la maîtrise et de la transparence : tout savoir, tout contrôler, tout prévoir, comme avec le Panopticon de Bentham et de Michel Foucault. Il s'agit souvent aussi d'un discours qui suppose que l'innovation est en soi un progrès. (p.9).

En France et au Brésil, ces inscriptions se sont introduites par différentes voies ayant

en commun un processus croisé de mondialisation et d'internationalisation de stratégies dont présentées comme des moyens pour améliorer « *la planification et la gestion des systèmes éducatifs en renforçant les capacités des pays* ». (IPE, 2009). Tirant largement profit des difficultés issues de catastrophes historiques et sociales, à l'image de la Seconde Guerre mondiale pour la France et du post-colonialisme pour le Brésil, ces organismes trouvent dans les adversités un terrain fertile à l'expérimentation de ses projets expansionnistes.

1.5.1 – Le rôle des organismes supranationaux dans les politiques éducatives au Brésil et en France.

Au Brésil :

En ce qui concerne le Brésil, l'attribution de la notion de Tiers-monde⁹ a permis l'accès à des moyens financiers importants moyennant la participation de ces organismes dans l'élaboration et la gestion des politiques locales. Dans ce contexte, tandis que le Fonds Monétaire International (FMI), la Banque mondiale (BIRD), la Banque Interaméricaine du développement (BID) et le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) investissaient dans des réformes sociales (Arrighi, 1998), l'Organisation Mondiale du Commerce s'est chargeait des relations interétatiques. Outre les organismes supranationaux, ces relations bilatérales renvoient également à la participation d'autres puissances internationales à l'image de l'agence nord-américaine *United States Agency for International Development* (USAID) qui, dans le cadre d'un partenariat avec le ministère de l'éducation brésilien a été chargé de prêter une assistance technique aux réformes éducatives nationales.

L'ONU, quant à elle, participant activement à la politique brésilienne depuis l'installation du bureau de l'agence au Brésil en 1947 illustre une alliance dont les actions s'étendent sur plusieurs domaines. D'après le site internet de l'ONU Brésil¹⁰, ces actions sont variables selon la visée politique de chaque gouvernement. A l'heure actuelle, elles portent notamment sur le renforcement des objectifs de l'ODD-4.

Opérant essentiellement dans le domaine de l'enfance, l'UNICEF, à son tour, développe

⁹ Inspirée du démographe français Alfred Sauvy, à partir de la notion du tiers État utilisée lors de la Révolution française, cette dénomination recouvre les pays économiquement sous-développés et non alignés géopolitiquement.

¹⁰ <https://nacoesunidas.org/onu-no-brasil/>. Accès au 19/08/2018.

au Brésil, depuis les années 1950, des services de coopération ayant comme axe d'intervention, la protection de l'enfance et de la jeunesse dans les régions socioéconomiques plus vulnérables.

Dans la vision de Torres (1998), malgré leur « bonne disposition », l'ingérence de ces organismes dans les politiques éducatives brésiliennes s'inscrit dans une visée socio-économique axée sur le tournant néo-libéral des années 90 à travers duquel l'éducation est envisagée selon les points suivants :

1. Nécessitant d'un fort investissement dans l'éducation de base, considérée par la Banque comme essentielle au développement durable et à la réduction de la pauvreté ;
2. Orientée par une notion de qualité définie dans le cadre de réformes visant à atteindre des résultats avérés en matière de performance scolaire ;
3. L'attention est portée aux impératifs économiques et administratifs du système scolaire, en particulier en ce qui concerne la gestion, l'organisation du système scolaire et la formation du personnel. Dans ce contexte, la décentralisation administrative est mise en valeur comme stratégie de gestion par excellence.

En France :

En France, ainsi que dans la plupart des pays européens, l'étendue des organismes supranationaux sur les politiques nationales renvoie aux liens de coopération transnationale expérimentés dans l'après-Guerre comme réponse à la reconstruction économique et sociale des États (Green, 2006). Dans ce contexte de solidarité économique dispensée aux pays en difficulté, un processus croissant d'ouverture aux mutations expérimentées au niveau global a vu le jour (Petrella, 1996). Sur le plan économique, le libéralisme économique, menant à un progressif effacement de frontières, a causé un brouillement des identités (État, Institutions) ayant des effets importants sur l'action des sphères organisationnelles. A l'horizon de ces nouveaux scénarios politiques, l'intervention étatique devient plus fragilisée car obligée à donner place à des nouvelles modélisations décisionnaires apparentées au modèle d'État mondial esquissé par la mondialisation (Hutmacher, 2005). Toutefois, il convient de noter que l'ingérence de ces organismes dans le contexte français est considérée par certains auteurs, en retard par rapport aux mutations expérimentées par les pays Anglo-Saxons ou d'autres pays-membres de l'Union Européenne (Mons, 2015). Par exemple, tandis que la réforme *Éducation Act* (1988) dans l'Angleterre Thatcherienne débouchait sur un tournant managérial permettant le virage vers la notion de marché scolaire, le système éducatif français est resté à l'écart de ces

mouvances réformistes internationales. Entre « *immobilisme et corporativisme paralysant* » (Mons, 2015, p.3), la démarche française interroge par son état d'exception vis-à-vis du tournant des réformes éducatives initiées par les O.I. en contexte européen. La France ferait-elle vraiment figure d'exception ? Dans l'opinion de Buisson-Fenet, il s'agit, pour le moins, d'un cas « *d'exemplarité institutionnelle pour l'analyse des politiques publiques* » (2007, p.386) permettant de restituer la diversité de dynamiques au travers desquelles les États sont impliqués dans les politiques mondialisées. *A contrario*, pour Mons (2015), cet état d'anomie s'apparente à une forme d'inefficace résultant d'un processus de mise à l'écart des évolutions sociétales. En effet, dans la vision de l'auteur, l'institution scolaire française, à l'image de la plupart des pays de l'OCDE, semble, depuis une quarantaine d'années, avoir connu une fracture provoquée par le raffermissement du rôle des agents décisionnaires internationaux, devenus incontournables en matière de politique publique. Dès lors, le contrôle centrifuge de l'État perd progressivement le terrain. Ce processus « *expansif et isomorphique* » (Malet, 2010, p.90) débaucherait sur des formes inattendues de vectorisation et régulation de pouvoirs, changeant drastiquement les modalités de gestion et d'organisation imputées à l'école. Sur le plan scolaire, ces mouvances favorisent l'entrée en scène des procédures du type *accountability* axées sur l'efficacité et permettant aux agents éducatifs d'incorporer le cadre référentiel mis en avant par les organismes supranationaux. S'appuyant sur la notion d'euphorisation de l'école, Buisson-Fenet, & Pons (2012) notent, par ailleurs, que ces nouvelles formes de pouvoir donnent place à l'institutionnalisation des ambiguïtés, dont ils saisissent en s'appuyant sur une recherche comparative. Plus particulièrement, ces auteurs mobilisent des données sur l'évaluation internationales des établissements en France, Angleterre, Écosse et Suisse, afin de mettre en perspective la particularité française dans le contexte plus global des nouvelles reconfigurations politiques des systèmes éducatifs. Ainsi, l'étude met en lumière le processus dans lequel l'expérience internationale se transforme en expertise du diagnostic et d'évaluation, mettant à l'épreuve les agents locaux/nationaux/internationaux, par l'effritement des différentes intentions régies par le même cadre injonctif. D'après les auteurs, ces ambiguïtés sont particulièrement saillantes si l'on tient compte de trois aspects de la problématique. Le premier, celui de l'hésitation des dispositions locales donnant place à une « institutionnalisation du flou » en termes de confrontation entre disposition locales et injonctions externes. Le deuxième, celui de la discontinuité des actions à l'origine de la nature expérimentale des politiques, limitées dans le temps et dans l'espace, sans que des résultats concrets puissent voir le jour. Enfin, le troisième, celui du *status quo* qui caractérise la culture d'évaluation dont les objectifs visent la conformation des différentes logiques de régulation émanant du contexte local et international.

Tout compte fait, ces trois formes d'ambiguïté émanant de l'expérience transnationale en matière de politiques éducatives mènent à un constat : celui du malaise professionnel des acteurs éducatifs au regard du procédé prescriptif des directives politiques en matière d'orientation scolaire. Ces mutations généralisées obligeant l'État français à faire preuve, sinon d'acquiescement, au moins d'adaptation aux dynamiques mondialisées, il en demeure que le rythme l'adaptation obéit largement les injonctions formalisées en contexte supranational. A certains égards, l'adhésion de la France à l'ambition de mise en œuvre de l'éducation inclusive peut être vue sous ce prisme, à savoir, comme un processus d'uniformisation d'orientations politiques à échelle européenne et internationale.

Somme toute, en France comme au Brésil, il en ressort l'évidence des mutations expérimentées dans la foulée de l'accroissement du rôle discrétionnaire des organismes supranationaux. Dans les deux pays, ces nouvelles arènes dans lesquelles performant ces agents du pouvoir, contribuent à faire émerger des conceptions parmi lesquelles celle d'une école pour tous, ouverte à la diversité et instrument de la lutte contre les inégalités. De toute évidence, ces orientations reposent sur des préoccupations sociétales qui font converger des projets collectifs, à l'image de la notion de bien commun, par ailleurs, évoquée dans la rhétorique de ces organismes. Si, comme prétend P. Mazereau, l'éducation inclusive « *tend à se généraliser dans le même mouvement de globalisation qui affecte la sphère économique* » (2009, p.17), envisager ce projet à la lumière de la notion de bien commun peut permettre de saisir les résonances qui traversent les rhétoriques s'adressant à *tous*, à l'image de cette ambition.

1.6 - La notion de bien commun : une nouvelle contribution éthique en faveur de l'éducation inclusive ?

Par les fondements éthiques qui sous-entendent sa rhétorique, tels que le « vivre-ensemble » ou l'éducation « pour tous », l'ambition en faveur de l'éducation inclusive peut être envisagée dans la perspective d'une vision universaliste proche de celle de la notion de bien commun, qui, quant à elle, expérimente une recrudescence au cours des dernières années.

En mettant en perspective les écueils du modèle néolibérale dans sa promesse de garantir un modèle de vivre ensemble fondé sur des *principes-ciments* des sociétés, R. Petrella (1996) propose un débat palpitant sur la notion de bien commun à la lumière des économies libérales des sociétés occidentales de nos jours. Tout d'abord, le politologue italien s'attache à forger une définition du bien commun libre du sens donné par les tenants du modèle libéral. En

effet, dans le sens accordé par Petrella, le bien commun figure comme « *des principes, des règles, des institutions et des moyens qui permettent de promouvoir et de garantir l'existence de tous les membres d'une communauté humaine* » (*op.cit.*, p.16). En tant que principe du droit commun à tous les être humain, la notion de bien commun renvoie à des formes d'appartenance sociale qui supposent l'accès aux biens essentiels qui constituent les moyens au travers desquels les sujets s'attachent à la dimension collective de la *res publica*.

Toutefois, selon Petrella, de nos jours, cet idéal se trouvant ébranlé par l'affermissement des logiques du modèle néolibéral, mène à un processus d'anéantissement gradatif préfigurant une spirale fatidique dont la conséquence majeure est le rétrécissement de la solidarité par une « *citoyenneté amputée* ». Pour l'auteur, cet état de choses trouve dans l'expression « *chacun pour soi* » son paroxysme. Dirigeons-nous vers ce chemin ? Pour Petrella, la réponse est affirmative et envisageable si des solutions de rechange¹¹ basées sur un contrat social mondial¹², ne parviennent pas à contrecarrer la suprématie du marché libéral.

Envisagée à la lumière de la notion de *pour tous* soutenue par l'ambition inclusive, la notion de bien commun interroge par sa capacité à donner du sens à la rhétorique des solidarités institutionnelles mises en avant par les O.I. Sur ces bases, l'éducation inclusive constituerait-elle un des leviers de ces nouvelles formes de solidarité qui se superposent aux solidarités entre les individus ? Entre solidarités institutionnelles et individuelles, organiques et contraintes, les stratégies vouées au bien commun semblent faire un consensus face à la croissance accélérée des inégalités sociales (Piketty, 2019). Sur le plan des rhétoriques institutionnelles, une publication récente de l'UNESCO semble faire écho à ces dispositions en repensant l'école sous le prisme de la notion de bien commun. Plus précisément, il s'agit du dossier « *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?* » (2015), dans lequel l'école apparaît comme bien commun fondé sur les droits de l'homme dont dépendrait le développement durable des sociétés. Dans les termes de la publication, le savoir est envisagé comme « *patrimoine commun de l'humanité [et l'éducation] [...] un bien commun mondial* » qu'il serait question sauvegarder. Alignée aux objectifs du développement durable (ODD 4), le document appelle à la responsabilité des États en vue d'assurer la garantie d'accès à une éducation publique de qualité tout au long de la vie. Afin de protéger l'éducation des dérives économiques du monde actuel, il serait, dans ses termes, envisageable de concevoir des modèles éducatifs « *fondées sur*

¹¹ Dompierre, D. (2000). Riccardo Petrella : Un intellectuel en croisade. *Nuit blanche*, (78), 56-60.

¹² Décliné en quatre modalités : un contrat de l'avoir, un contrat culturel, un contrat démocratique et un contrat de la terre.

des principes éthiques et moraux renouvelés [...], l'équité et la responsabilisation. » (p .8). Enfin, un dernier mot met en garde les tendances à la privatisation et à la marchandisation grandissantes observées au cours des dernières années, désavantageant particulièrement les populations marginalisées.

Toutes considérations faites, il en ressort que la mise en avant de l'éducation dans son versant inclusif indexé à la notion de bien commun véhiculée dans ce contexte répond à différents enjeux sociétaux qui mettent en évidence de fractures (de solidarités, du bien commun) dont l'école n'est pas exempte. Sous ces bases, faire appel à l'école comme bien commun revient, d'une part, à refonder les liens entre les individus autour des principes fondamentaux du modèle démocratique, et, d'autre part, à renforcer de rôle de l'école dans ce contexte de nouvelles formes et usages de sociabilité. De manière volontaire ou involontaire, cette dimension de l'éducation inclusive met en perspective la capacité de l'école à renouveler sa mission sociale en tant que patrimoine commun, gage de droits pour tous, dans une époque où la notion même de commun est troublée. Plus ou moins explicites, peu ou prou insubordonnées aux *diktats* des logiques néolibérales, l'éducation inclusive suscite le paradoxe entre une vision de monde éthique et les penchants managériaux du modèle scolaire actuel. Soit comme un *soft power* exercé par les normes supranationales du modèle mondialisé (Guilluy, 2018) soit comme un refus au *racisme sans race* (Elias, 1965), ces rhétoriques augurent des mutations multidimensionnelles dont l'école participe à tous les égards. Toutefois, l'argumentaire éthique sous-jacent au projet, bien que faisant unanimité morale au sein des acteurs engagés avec l'ambition inclusive, est fortement tributaire de la mise en œuvre de conditions d'opérationnalisation capables d'amener à une adhésion complète vis-à-vis de l'ensemble de ses objectifs.

Chapitre 2 – L’inscription de l’approche inclusive dans les politiques éducatives en France et au Brésil.

Jusqu’ici, on a pu constater que les mutations en matière de politique éducative observées en contexte supranational depuis la fin du XX^{ème} ont mené à la mise en exergue de la notion d’éducation inclusive comme paradigme plus large duquel dépend le renforcement des sociétés autour de biens communs et collectifs. De l’éducation démocratique à l’éducation *pour* la démocratie, l’éducation inclusive s’inscrit dans cette mouvance visant une autre manière « *de faire société* » (Gardou, 2012). Parmi les pays engagés dans ce projet, France et Brésil manifestent leur intérêt en adoptant le principe de l’éducation inclusive par une succession d’engagements tenus lors des conventions précédemment citées. Dans ces deux pays, ce choix marque à la fois un alignement et une rupture. Dans le premier cas, il est possible d’identifier un processus qui traduit une juxtaposition d’intérêts ayant, tout de même, comme moteur la logique internationale. Dans le deuxième cas, on peut observer que l’inscription de l’ambition inclusive dans les deux pays fait signe de rupture avec une manière de « faire école » qui ne convient plus aux nouveaux objectifs de l’école fixés par les tenants du projet, notamment à l’égard de la lutte contre les inégalités. Par les enjeux qui participent à ce projet, en France comme au Brésil, l’avènement de l’éducation inclusive fait l’objet d’intérêt et suscite l’attention de nombreuses recherches dont il sera question de mettre en évidence d’ores et déjà.

2.1 - Point d’ancrage théorique : ce que dit la littérature française et brésilienne sur l’éducation inclusive.

Dans la littérature française, Charles Gardou (2012) est certainement un incontournable dans les références bibliographiques portées sur l’inclusion. Dans la perspective de l’auteur, lorsqu’on parle d’inclusion, on met en exergue une action vers l’accès à l’existence refusée à nombre de sujets socialement marginalisés. Appelant à la « *désinsularisation* » entre les individus afin de donner place à des modèles « *unita multiplex* », il s’agit de déconstruire les logiques dualistes en faveur d’une *pensée métisse* capable de faire *culture commune*. A l’école, plusieurs voies de mutation sont possibles, l’auteur en recommandant huit :

- 1 – celle de la reconnaissance de la variabilité individuelle, particulièrement en matière de handicap ;
- 2 – celle de la flexibilité des itinéraires éducatifs ;
- 3 – celle de la continuité des actions ;
- 4 – celle de la pluralité des interventions ;
- 5 – celle de la reconnaissance des ressources de l'enfant ;
- 6 – celle du droit à la compensation ;
- 7 – celle de la conciliation entre l'éthique inclusive et les objectifs de l'école.

A son tour, Philippe Tremblay (2012) insiste sur l'importance de l'éducation inclusive comme alternative à la logique ségrégative de l'enseignement spécialisé en mettant en avant son expérience de terrain pour faire défiler les arguments en faveur de la première. Dans une analyse comparative entre le modèle spécialisé et l'approche inclusive, celle-ci émerge comme *alternative crédible* dont les résultats sont présentés de la façon suivante :

[...] les effets des dispositifs sur les performances scolaires des élèves indiquent que ceux du dispositif d'inclusion ont obtenu de meilleures progressions aux épreuves externes réalisées en début et en fin de la première année de primaire en lecture et écriture. En deuxième année de primaire, la tendance est similaire, mais les différences entre échantillons inclus et spécialisés ne sont pas significatives. En mathématiques, il n'y a pas de différence significative en première et deuxième année de primaire. Cette analyse des performances moyennes se complète avec l'analyse des rangs des élèves. La progression significative des élèves inclus en lecture et écriture en première année de primaire concerne les élèves les plus faibles qui semblent davantage profiter du dispositif inclusif. En deuxième année de primaire, la progression est généralisée et significative en lecture et écriture. Les élèves issus de l'enseignement spécialisé tendent à diminuer leur rang en première année de primaire de manière significative entre le début et la fin de l'année. En deuxième année de primaire, la même tendance est observée : l'écart entre les groupes d'élèves en inclusion et en enseignement spécialisé se creuse d'année en année en faveur des premiers (p. 22).

Prenant appui sur une visée *écologique* de l'éducation, Serge Ebersold, à son tour, perçoit dans le postulat inclusif une capacité à apporter les « *conditions d'une société réceptive aux différences* » (2009, p. 72), qui cela soit par la mise en valeur de la singularité, ou bien par « *l'inversion symbolique opérée par l'effet capacitant des aménagements pédagogiques effectués et des soutiens mobilisés.* » (2017, p. 9).

Dans la perspective de S. Thomazet (2008), l'éducation inclusive est envisagée sous le prisme d'un *objet de frontière* capable de mettre en relation différentes expériences (éducatives,

professionnelles), dès lors, invitées à faire culture commune. Pour cet auteur, le périmètre de travail de l'éducation inclusive doit être envisagé dans une géométrie variable, celle d'un « *inter-métier* » capable de donner place à la variabilité des modes d'interaction, souvent pluriels et interconnectés entre les différents modes de savoir, expertise et pratiques professionnels des acteurs éducatifs.

Aussi bien comme *prénotion* (Ebersold, 2013) que comme *processus en cours* (Kohout-Diaz, 2018), un consensus est accordé à la dynamique évolutive du projet : au risque d'amener à une appréciation définitive, et quelque peu figée du terme, l'usage du mot *concept* est déconseillé.

Au Brésil, les apports théoriques en matière de réflexion sur l'éducation inclusive se situent sur deux plans : celui des publications institutionnelles consacrées à la circulation de l'ambition inclusive à niveau national et celui des contributions scientifiques qui s'intéressent à sa mise en œuvre. Dans le premier plan se situent les publications diffusées par l'Éducation Nationale entre 2003 et 2016, où le débat sur l'éducation inclusive vise l'émulation des pratiques pédagogiques positives. Ainsi, le rapport « *Experiências educativas inclusivas* intégré au programme *Educação Inclusiva : direito à diversidade*. » (MEC/SECADI, 2006), constitue une des premières actions d'ampleur visant à baliser une conception large d'éducation inclusive. Pour ce faire, la démarche choisie était de mettre en évidence 20 expériences éducatives considérées comme inclusives de par leur capacité à tendre vers la prise en compte des élèves dans leur singularité. Sur l'ensemble des articles, un consensus est accordé aux limites de l'inclusion au regard de modalités de formation qui continue à faire fi des évolutions conceptuelles. L'article de Ferreira et Melo (2006), par exemple, permet d'interroger la *fonction sociale* de l'école en mettant en perspective la capacité du système éducatif de reconnaître les « différences » (genre, culturelles, cognitives), et d'apporter des réponses pédagogiques adaptées. Une ligne de réflexion similaire rejoint d'autres travaux qui situent le débat sur l'éducation inclusive en s'interrogeant sur la notion même d'inclusion et en mettant en lumière l'enjeu du respect à la diversité, face aux préjugés qui marquent l'ordinaire scolaire brésilien. Dans le champ de la perception des enseignants, l'article de Sant'Ana (2006) fait savoir que les obstacles à la mise en œuvre de l'éducation inclusive au Brésil sont liés à des problématiques historiques qui traversent l'école d'une manière structurelle, tel que les phénomènes de racisme.

Au niveau des travaux académiques, deux lignes de réflexion peuvent être envisagées : une, plus récente, avec des travaux qui adoptent comme épistémologie la scission entre inclusion et approche spécialisée, et puis, une autre qui se réfère à l'éducation inclusive comme

une composante de la politique nationale d'éducation spécialisée. Largement prononcé chez des auteurs comme Kassar (2012), Mazzota (1996) ou encore Jannuzzi (1985), ce dernier abord s'attache aux trajectoires historiques de l'inclusion et ses conditions d'émergence dans les sillons historiques et institutionnels de l'approche spécialisée. Dans le premier cas, les travaux de Montoan (1997), Sasaki (1997), Edler (2000) ou encore Glat (2007), confrontent la visée inclusive de l'éducation aux enjeux spécifiques de l'école brésilienne, afin de faire élargir le débat par le repositionnement des perspectives. Cette démarche, trouve, à l'heure actuelle, son écho dans des publications où l'inclusion fait appel à des études croisées¹³. En 2018, la parution du dossier « *Inclusão escolar e interrogações curriculares : adaptar, modificar, diferir ?* »¹⁴ relance le débat conceptuel sur l'éducation inclusive en questionnant ses implications sur le plan scolaire. Organisé autour de trois grandes lignes thématiques, le dossier met en garde sur les dérives du processus menant aux paradoxes d'une « éducation inclusive sélective ». Dans la première catégorie, les textes traitent de la perspective inclusive au regard des problématiques du *curricula* « Comment diversifier le programme ? Comment construire des curricula inclusifs ? Comment assurer la justice curriculaire ? ». Compte tenu de la diversité des configurations, des expériences et des objectifs éducatifs, une réflexion de fond capable d'inscrire la diversité dans la prise en compte de l'élève fait consensus. Plus particulièrement, ces questions renvoient à l'analyse sociocritique de Gomes et Gomes¹⁵ sur la capacité des programmes éducatifs à intégrer les projets de vie des élèves. La deuxième catégorie, quant à elle, reprend le débat sur les modèles spécialisé/inclusif en mettant en perspective l'effet de ses respectives grilles épistémologiques sur l'organisation des politiques éducatives nationales. Dans ce cas de figure, l'analyse de Ramos et Cunha¹⁶ portant sur les enfances nomades, dévoile les limites de l'inclusion à la brésilienne lorsqu'il s'agit de la prise en compte des enfants vivant dans la campagne, des peuples indigènes et des cultures *pantaneiras*¹⁷ pour qui cette nouvelle perspective éducative reste absente. Dans les deux cas de figure, une place est accordée à l'importance de la gestion des établissements pour l'évolution des conditions sur lesquelles reposent la réussite de l'ambition inclusive. Ainsi, dans la vision des auteurs, un directeur engagé en faveur de l'école inclusive doit être impliqué dans l'organisation des réunions, des activités pédagogiques, développer des actions axées sur l'accessibilité et les adaptations afin

¹³ Cf : Mendes, G. M. L., & Silva, F. D. C. T. (2018). *Inclusão Escolar e Interrogações Curriculares : Adaptar, Modificar, Diferir ?* Revista Teias, 19(55), 3-6.

¹⁴ Revista Teias V. 19, N. 55, Out./Dez. 2018.

¹⁵ De quem é o currículo? Problematizações por uma Educação Não Soberana. P.14-33.

¹⁶ Políticas de currículo para a educação do campo : de que forma se fazem os investimentos?. P. 142-

¹⁷ Le terme *pantaneiro* fait référence aux particularités culturelles de la région du Pantanal, localisée dans l'État du Mato Grosso, dans le centre-ouest du pays.

d'encourager et soutenir l'activité des enseignants. Néanmoins, ils soulignent que l'implication des gestionnaires est souvent tiraillée par des exigences bureaucratiques et administratives qui finissent par poser des obstacles à l'exercice d'une gestion connectée aux dimensions éducative, sociale et politique de l'élève.

2.2 – Cadre législatif de la mise en œuvre de l'éducation inclusive au Brésil.

Selon Garcia (2004), c'est, en effet, à partir de 2001, que certains axes de la politique brésilienne d'éducation inclusive peuvent être saisis plus clairement lorsque le Conseil national de l'éducation a approuvé le rapport de la Chambre de l'éducation de base¹⁸ en établissant des paramètres pour l'organisation des services d'éducation spécialisée dans une perspective inclusive. Dans les termes de cette orientation, l'éducation inclusive est envisagée comme une restructuration du système éducatif définie comme suit :

« O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico- no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seu professor prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. »¹⁹ (BRASIL, 2001, p.40)

Dans la foulée de ces dispositions, le principe de l'inclusion s'inscrit par définitif dans les grandes lignes des programmes nationaux, figurant, par ailleurs, comme une priorité²⁰. Outre la place centrale de l'inclusion dans la politique nationale, un effort vers l'élargissement de la notion d'inclusion a vu le jour, mettant en évidence la diversité comme enjeu fondamental du projet. Un exemple de ce tournant institutionnel renvoie au programme « *Educação Inclusiva* :

¹⁸ CNE / CEB no. 2/2001 et avis CNE-CEB no. 17/2001.

¹⁹ Le concept d'école inclusive implique une nouvelle posture d'école qui propose dans le projet pédagogique - dans le curriculum, dans la méthodologie d'enseignement, dans l'évaluation et dans l'attitude des éducateurs - des actions qui favorisent l'interaction sociale et son option pour des pratiques hétérogènes. L'école forme son enseignant à préparer, organiser et s'adapter pour offrir une éducation de qualité pour tous, y compris les élèves ayant des besoins spéciaux. L'inclusion ne signifie donc pas simplement inscrire tous les élèves ayant des besoins spéciaux dans la classe commune, en ignorant leurs besoins spécifiques, mais cela signifie donner à l'enseignant et à l'école le soutien nécessaire à leur action pédagogique. (BRASIL, 2001, p. 40).

²⁰ Entre 2003 et 2011, deux plans pluriannuels ont aiguillonné ces engagements en faveur de politiques inclusives « *Brasil de Todos : Participação e inclusão* » 2003-2006 et « *Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade* » 2007-2010.

direito à diversidade »²¹(2003-2010), issu du partenariat entre le secrétariat de l'éducation spécialisée (SEESP) et le Ministère de l'éducation (MEC) dont l'objectif était d'œuvrer en faveur de la transformation des systèmes éducatifs en « systèmes éducatifs inclusifs » (MEC, 2003). Concrètement, ce projet, destiné au pilotage de formations professionnelles réalisées sur 169 municipalités brésiliennes, a amené à la certification de 133.167 enseignants et directeurs d'établissements d'enseignement, tous les niveaux confondus. De plus, ce programme d'envergure a abouti dans la collection « *Educação Inclusiva : direito à diversidade* » (Brasília, 2004)²², ouvrage destiné à :

« *Divulgar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para transformar sistemas de educação em sistemas de educação inclusivos.*²³ » (BRASIL, 2006, p. 1).

Renforcée institutionnellement, l'ambition inclusive prend une forme définitive au Brésil avec la « *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* »²⁴ (2008), document qui fixe les grandes lignes de la politique inclusive brésilienne. Dès lors, une perspective inclusive est envisagée par deux axes. Celui de l'accueil des élèves en situation de handicap inscrits dans l'accueil spécialisé des écoles ordinaires, et celui d'un service complémentaire et non-substitutif de l'enseignement ordinaire. Dans le cadre de cet accueil, la perspective inclusive vise trois publics : les élèves en situation de handicap²⁵, ayant des troubles du développement et intellectuellement précoces pour lesquels des services spécialisés doivent être alloués dans les écoles ordinaires afin de permettre la perspective d'inclusion déterminée par la loi. (MEC, 2008). Pour œuvrer en faveur de cette politique, le décret n ° 6.571 / 2008 institua des services de « *Atendimento Educacional Especializado-AEE* » (Accueil Éducatif Spécialisé) en fonction des conditions spécifiques des élèves. (LDBEN, art.59§2°). Par cette loi, l'accueil spécialisé doit être mis à disposition de tout élève en situation de handicap dans tous les cycles d'apprentissage de la maternelle au lycée. Il appartient à l'école de permettre l'accès au service mais c'est l'élève et ses responsables légaux qui doivent décider le choix d'inscription dans ces structures.

Au sein de l'AEE, l'enseignement est assuré dans les salles de ressources polyvalentes

²¹ Education Inclusive - droit à la diversité.

²² Déployé en 4 thématiques : les fondements théoriques, les municipalités, l'école et la famille.

²³ Diffuser la politique de l'éducation y compris dans les municipalités brésiliennes et soutenir la formation des directeurs d'établissement et des éducateurs afin de transformer les systèmes éducatifs en systèmes éducatifs inclusifs.

²⁴ Politique Nationale de l'éducation Spécialisée dans la Perspective de l'éducation Inclusive.

²⁵ Au Brésil désignés *élèves ayant une déficience*, conformément la dénomination fixée par la loi 13.146.

(SRP), à savoir, des environnements dotés d'équipements, de mobilier et de matériel pédagogique pour la fourniture d'une assistance pédagogique spécialisée. (BRASIL, 2008, p. 1). Sur le plan pédagogique, ces structures doivent offrir un service pédagogique capable de prendre en compte les particularités éducatives de l'élève en situation de handicap. Pouvant être organisées par des institutions publiques et associatives (confessionnelles ou philanthropiques) sous la tutelle du ministère de l'Éducation, ce dispositif constitue la clé de voûte de la politique inclusive brésilienne, jouant un rôle important en faveur de la présence des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires.

Dans le cadre de l'organisation budgétaire de l'éducation nationale, l'inscription de l'élève au sein de l'AEE correspond à une double-inscription (en SRP et en classe ordinaire) actée par la résolution CNE/CEB 04/2009. Cette question relève, par ailleurs, d'un point de tension entre le pouvoir public et les associations philanthropiques mandataires du modèle spécialisé. Tel qu'explique Rebelo (2016), un exemple est celui de la loi 11 494/2007 qui, décidant en faveur des écoles ordinaires, a cédé place à la pression du *lobby* des institutions caritatives qui exigeaient les mêmes droits des écoles de l'État²⁶. En effet, il est possible de constater que la place historique occupée par les institutions caritatives dans la scolarisation des enfants en situation de handicap constitue un obstacle important pour l'évolution de l'ambition inclusive au Brésil.

En 2011, la création d'un organisme gouvernemental voué à la diversité dans la politique brésilienne, la SECADI²⁷, signale une évolution importante en faveur du sens extensif de l'inclusion en contexte national. Ayant pour mission favoriser la transversalité des actions ministérielles, cet organisme est à l'origine d'avancées fondamentales pour la promotion de la diversité, sans laquelle le débat sur la culture d'exclusion au sein du système éducatif national (Saviani, 2008) serait impossible. De cette époque, on retient les lois portant sur l'obligation de l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et indigène dans les programmes éducatifs nationaux²⁸ qui, tranchant un tabou historique, ont rendu possible le dépassement de « *l'éthique du silence* » (Mattos cité dans Hébrard, 2012, p.353) sur les discriminations. Encore sur cette période, une mesure de discrimination positive dans la visée de l'égalité de chances, a débouché dans la loi 12.711/2012, instituant une politique de quotas au sein des universités. Engageant tous les instituts d'enseignement supérieur, cette loi déterminait que 50% des

²⁶ Par le décret n° 6.253/2007.

²⁷ Il s'agit de la *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -SECADI* (Secrétariat d'éducation continuée, alphabétisation, diversité et inclusion) créé par le décret n° 7.480 / 2011.

²⁸ Lois 10.639/2003 et 11.645/2008, respectivement.

inscriptions soient réservées aux étudiants relevant de trois profils : ayant terminé leurs études secondaires dans une école publique, issus de familles à faibles revenus et auto-déclarées afro-brésiliens, métis et indigènes²⁹.

Dans le champ du handicap, à partir de 2004, des modifications ont été apportées au recensement national sur l'éducation, afin d'accompagner l'effet des politiques inclusives en considérant les élèves inscrits dans l'accueil spécialisé des écoles ordinaires. Dans ces conditions, on retient que la mise en œuvre de l'éducation inclusive au pays a conduit à une augmentation de 640% des inscriptions dans les écoles ordinaires contre 28% dans les écoles spécialisées entre 1998 et 2006. (BRASIL/INEP, 2008).

En 2014, le Plan National d'Éducation (PNE) fixait 20 objectifs éducatifs à l'horizon de 2014, l'ambition inclusive se manifestant dans les objectifs 4³⁰ et 8³¹ par une approche à la fois attentive à la particularité du handicap et à la prise en compte de la diversité. Toutefois, si, jusqu'ici, ces mesures ont contribué à faire évoluer l'ambition inclusive au Brésil dans le sens de la lutte contre les discriminations et les inégalités scolaires, à partir de 2016, des bouleversements politiques³² ont perturbé cette période d'avancées. Tout d'abord, par l'effet de réformes éducatives successives et polémiques qui mettaient en risque les conditions déjà fragiles du système scolaire brésilien. Un exemple de cet état de choses renvoie à la polémique autour du projet de loi *Escola sem Partido*³³, censé combattre des supposées « pratiques pédagogiques doctrinaires » existantes dans les programmes éducatifs brésiliens. Malgré le refus du projet par le pouvoir exécutif en 2018, ses effets sur la réalité scolaire sont évidents, notamment sur le plan de la liberté pédagogique des enseignants, tel que sera possible de constater dans la Partie III. En 2019, l'arrivée au pouvoir de l'extrême-droite a eu pour effet la

²⁹ Le critère basé sur l'auto déclaration divise les opinions et provoque les débats les plus animés. D'un côté, une partie de l'*intelligentsia* académique défend que la loi porte atteinte à l'autonomie des universités et au principe d'égalité, en plus de négliger la nécessité d'améliorer l'éducation de base. D'autre part, les mouvements sociaux croient que cette loi apporte des réponses à la dette historique envers les populations marginalisées et favorise l'inclusion sociale en permettant l'accès aux biens collectifs.

³⁰ Universaliser, pour la population de 4 (quatre) à 17 (dix-sept) ans avec un handicap, des troubles du développement global ou des compétences élevées ou surdoués, l'accès à l'éducation de base et une assistance éducative spécialisée, de préférence dans le système scolaire ordinaire, avec la garantie d'un système éducatif inclusif, salles avec des ressources multifonctionnelles, classes, écoles ou services spécialisés, publics ou affiliés.

³¹ Porter la scolarisation moyenne de la population de 18 (dix-huit) à 29 (vingt-neuf) ans, afin d'atteindre, au moins, 12 années d'études au cours de la dernière année de ce Plan, pour les populations des campagnes, région avec le niveau d'éducation le plus bas du pays et les 25% les plus pauvres (vingt-cinq pour cent), et égalant le niveau moyen d'éducation des Noirs et des non-Noirs déclaré à l'Institut brésilien de géographie et de statistique - IBGE.

³² Destitution de la présidente de la République d'alors, Dilma Rousseff, dans le cadre d'un coup d'État préparé avec le soutien de son vice-président, Michel Temer, qui la remplace au pouvoir jusqu'à 2018.

³³ Traduit par les médias français comme : loi du bâillon. Cf :

https://www.lemonde.fr/ameriques/article/2018/11/17/au-bresil-jair-bolsonaro-lance-la-guerre-de-l-ecole_5384906_3222.html. Accès au 22/04/2019.

mise en suspens de l'ambition inclusive par un anéantissement de valeurs sociales indispensables à la consolidation du projet, à l'instar des principes fondés sur la démocratie. A cet égard, l'extinction de la SECADI et son remplacement par une structure intitulé *Modalidades Especializadas de Educação*³⁴ (SEMESP), rend compte du déclin des conditions favorables à l'inclusion. Renouant avec les logiques ségrégatives d'antan, ce nouvel organisme attribue au domaine du « spécial » l'éducation des personnes en situation de handicap, les peuples indigènes et *quilombolas*³⁵. Au-delà de ruiner le principe de non-ségrégation tenu lors des engagements du Brésil lors des conventions internationales, ces dispositions rendent invisible le débat sur la diversité en fragilisant la lutte contre les discriminations et les inégalités, deux phénomènes qui ravagent l'école brésilienne. Dans une note officielle sur la suppression de la SECADI, les nouvelles directives sont présentées comme des moyens en vue de « *formar cidadãos aptos para o mundo do trabalho com objetivo oposto aos governos anteriores, cujos investimentos buscavam formar mentalidades cativas à dominação socialista.* »³⁶

En 2020, la proposition du décret n° 10.502 intitulé « Politique nationale d'éducation spéciale : équitable, inclusive », proposait une prise en compte institutionnelle des spécificités de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette orientation, perçue comme un retour voilé de la logique des écoles spécialisées³⁷ a suscité une forte réaction des dirigeants et acteurs éducatifs. Le projet de loi a été abrogé dans la même année.

³⁴ Modalités spécialisées d'éducation.

³⁵ Les *quilombolas* constituent le groupe des descendants des anciens esclaves qui fuyaient vers des régions de difficilement accessibles pour bâtir des territoires (*quilombos*) où ils pouvaient vivre en liberté. Suite à l'extinction de l'esclavage au Brésil (1888) ces territoires luttent pour la reconnaissance de droits sur leurs terres. Depuis 2004, 3212 communautés quilombolas sont reconnues au Brésil et d'autres sont en attente de reconnaissance.

³⁶Cf : <https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro-comemora-desmonte-da-secretaria-da-diversidade-governos-formavam-mentes-escravas-da-dominacao-socialista/>. Accès au 15/09/2019.

³⁷ « *former des citoyens prêts au monde du travail dans un objectif qui s'oppose aux gouvernements précédents dont les investissements cherchaient à former des mentalités captives de la domination socialiste* », tel que figure dans le texte publié en note publique du conseil scientifique du II Congrès National des Pratiques Inclusives (II CONAPI).

Figure 2 : Tableau synthétique des actions institutionnelles axées sur l'éducation inclusive au Brésil.

Dispositif	Année
Orientations du Conseil national de l'éducation	2001
Programme d'éducation inclusive : droit à la diversité	2003-2010
Élaboration de la Politique Nationale d'éducation spécialisée dans la perspective de l'éducation inclusive	2008
Loi 11.645 qui rend obligatoire l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésiliennes et indigène.	2008
Création du SECADI (Secrétariat d'éducation continuée, alphabétisation, diversité et inclusion)	2011
Loi 12.711 pour le système de quotas dans l'enseignement supérieur.	2012
Plan National d'Éducation (PNE)	2014

2.3 - Le pari en faveur de l'école inclusive en France.

Garantir à chaque enfant sur le territoire français une école accessible et investie dans la réussite de l'élève indépendamment des particularités qui peuvent contrarier son parcours scolaire : tel est le pari assumé par la V^{ème} République avec l'inscription de l'approche inclusive de l'éducation dans ses orientations éducatives nationales. N'étant pas isolées des éléments socio-historiques qui les précèdent, ces dispositions rendent compte des trajectoires que se croisent à *mi-chemin* d'un passé à surmonter et d'un avenir à construire. En France, cet état de choses renvoie, dans un premier temps, à la loi d'orientation du 30 Juin 1975 en faveur des personnes handicapées où il est recommandé :

[...] chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie. (Art.1)

Par la suite, dans la foulée de la généralisation du principe de reconnaissance de droits émanant du contexte supranational, la loi *Pour l'égalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes handicapées* (11 Février 2005) représente un premier pas vers les actions fondées sur la non-discrimination. Dans l'esprit de cette loi, le handicap constitue :

[...] *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* (Art.2)

A l'école, ces recommandations incitent le système éducatif à s'adapter aux *besoins particuliers* de chaque élève par la mise à disposition des moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire. Ainsi, dans le souci d'accessibilité de l'école, l'inscription de l'élève doit considérer l'établissement le plus proche de son domicile comme étant son établissement de référence (Art. L. 112-1). A plusieurs reprises, les exhortations à la promotion d'un « *cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie.* » (Art. 2) inscrits dans le document préfigurent le passage de l'intégration, jusqu'alors en vigueur par la loi du 30 juin 1975, à l'inclusion. Comparativement à cette dernière, la loi de 2005 amène à des changements plus concrets, particulièrement par l'évolution conceptuelle apportée autour du handicap et des besoins éducatifs, autre que des directives, permettant l'opérationnalisation de réponses éducatives adaptées. (Plaisance, 2010). Avec la loi de 2005, les Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) sont créées dans chaque département, pour favoriser la promotion des droits au travers des démarches administratives et l'accompagnement des familles. Dans la foulée, d'autres dispositifs législatifs sont apparus pour fortifier la fondation sur laquelle commence à se bâtir la mise en œuvre de l'éthique éducative inclusive en France. Attentive aux évolutions notionnelles portées à la notion en contexte supranational, la circulaire interministérielle du 8 mars 2005³⁸ institue la politique de prise en charge des personnes atteintes d'autisme et des Troubles Envahissants du Développement (TED). A son tour, la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010³⁹ transforme les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) en Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). Ces dispositifs, mis en place dans les écoles ordinaires, ont pour mission d'assurer l'inclusion éducative aux moyens d'une approche adaptée et diversifiée, permettant, par cette voie, l'acquisition d'un programme scolaire

³⁸ http://www.cra-rhone-alpes.org/IMG/pdf_Circ-2005-03-prise-en-charge-des-personnes-atteintes-d-autisme.pdf

³⁹ Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré.

commun. N'étant pas question de figurer comme des classes à part entière, les élèves inscrits dans les ULIS suivent une scolarité partagée en fonction de leurs besoins. De fait, l'objectif est de permettre une transition du milieu spécialisé à celui de l'ordinaire afin de renforcer le principe de la non-ségrégation scolaire.

En 2013, cet ensemble de dispositions fut réaffirmé par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013) dans laquelle le service public national est exhorté à veiller à l'inclusion scolaire de « *tous les enfants, sans aucune distinction* » (section 1, article 2). Dans les termes de cette loi, l'école refondée sous la V^{ème} République, est une école inclusive et ouverte à la diversité. En insistant particulièrement sur la scolarisation en milieu ordinaire, la loi appelle à l'urgence d'investissements en matière de ressources, matérielles et humaines, capables d'adapter l'école à tous les enfants quels qu'ils soient. Cette adaptation, axée plutôt sur les besoins éducatifs de l'élève, vise à combattre l'*amplification fantasmatique* (Gardou, in Benoit, 2019, p.15) des difficultés associées au handicap. Dès lors, l'inclusion vient à s'inscrire dans les ambitions de la politique éducative française. Y est-elle parvenue ? Trois ans après cette loi, la Conférence de comparaisons internationales *École inclusive pour les élèves en situation de handicap* (2016), fait un premier état de lieux afin de dresser un bilan. Parmi les restitutions, on retient, notamment :

- ❖ Augmentation dans la progression annuelle d'enfants reconnus en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, entre 2009 et 2014 (47%) ;
- ❖ Progression d'accueil d'élèves reconnus handicapés (31% dans le 1^e degré et 80% pour le 2nd degré ;
- ❖ Évolution en faveur de la scolarisation individuelle par le biais de la mise en place de ressources techniques et humaines.

Confirmées par d'autres recensions nationales⁴⁰, ces progressions indiquent une augmentation de l'ordre de 25% d'élèves en situation de handicap scolarisés en classe ordinaire depuis 2012. Si, toutefois, l'évolution quantitative est irréfutable, l'adaptation de l'école continue à faire son chemin, mettant à l'épreuve l'ensemble du système éducatif. Dans ce contexte de transformations, l'apparition du CAPPEI, Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive, en 2017, vise à assurer la formation des enseignants dans le processus de passage à l'inclusion. En outre, le rôle du CAPPEI dans ce contexte est de fournir

⁴⁰ Source : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Handicap/63/5/EDUCATION_INCLUSIVE_680635.pdf.
Accès au 13/11/2019.

les *personnes ressources* capables de faire vivre l'éducation inclusive par la mise en relation du milieu ordinaire avec l'expertise du milieu spécialisé. Je reviendrai sur cette formation ultérieurement. En 2018, la mise en place du guide d'auto-évaluation *Qualinclus* pour les établissements du 2nd degré, promet d'accompagner la qualité des actions déployées en faveur de l'école inclusive. En 2019, la circulaire n° 2019-088 intitulée « Pour une école inclusive » plaide pour la « *capacité de l'École à s'adapter aux évolutions des demandes de la société* » en prenant des dispositions, à l'image des services publics de l'école inclusive implantées dans chaque direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN). Du reste, des Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL) ont été créés afin de « coordonner les moyens humains » voués à l'inclusion, en particulier, concernant les attributions des AESH⁴¹, dès lors directement pilotées par ce service. Partant du projet formulé autour de l'*École de la confiance*⁴², ce dispositif a pour mission de coordonner les moyens d'accompagnement humain afin de « *mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de l'élève en situation de handicap en vue du développement de son autonomie* » (p.1). Le *vadémécum* de la circulaire instituant le PIAL définit ses objectifs autour de trois axes : accompagnement au plus près des besoins éducatifs de l'élève, flexibilité dans l'organisation de l'accompagnement et amélioration des conditions de travail des accompagnants des élèves en situation de handicap.

Figure 3 : Tableau synthétique des actions institutionnelles en faveur de l'éducation inclusive en France.

Dispositif	Année
Loi d'orientation du 30 Juin	1975
Loi Pour l'égalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes handicapées	2005
Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République	2013
CAPPEI, Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive	2017

⁴¹ Accompagnant des élèves en situation de handicap.

⁴² N°1481/2018.

Guide d'auto-évaluation <i>Qualinclus</i>	2018
Mise en place des Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL)	2019

Figure 4 : Tableau comparatif des deux pays.

Brésil	France
2001 – Organisation des services spécialisés dans la perspective inclusive par le conseil national d'éducation (CNE/CEB)	1975 - Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés.
2003 à 2010 – Mis en place du programme <i>Educação inclusiva- direito à diversidade</i> .	2005 – Loi Pour l'égalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes handicapées.
2003 et 2008 – Lois 10.639 et 11.645 instituant l'inclusion de l'histoire africaine et indigène dans les programmes nationaux.	2013 – Loi pour la refondation de l'école de la République.
2008 – Élaboration de la politique nationale de l'éducation spécialisée dans la perspective inclusive.	2017 - Création du CAPPEI (Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive)
2011 – Création d'un organisme (SECADI) destiné à œuvrer en faveur de la diversité et de l'inclusion.	2018 – Création du guide d'évaluation <i>Qualinclus</i> .
2012 – Loi instituant la politique de quotas dans l'accès à l'enseignement supérieur.	2019 – Mise en place du PIAL (Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé)

2.4 - Un enjeu lexical : ce que parler veut dire à propos de l'inclusion en France et au Brésil.

Toute traduction est une trahison. La paronomase n'est sans doute pas exagérée lorsqu'il s'agit d'analyser les processus de circulation de la notion d'éducation inclusive dans les différents contextes nationaux affiliés au projet. Cette thèse ne pourrait donc pas s'extraire de l'analyse des enjeux sémiologiques qui participent à la mise en circulation de la notion d'éducation inclusive et, du reste, conditionnent sa mise en œuvre. Autrement dit, il s'agira, d'ores et déjà, d'examiner la dynamique de « migration de sens » impliquée dans les différents processus d'assimilation du projet inclusif mobilisés par la France et le Brésil, afin d'identifier des traces de continuité ou bien de rupture qui participent à sa circulation au niveau transnationale. Cette analyse, d'inspiration herméneutique critique (Thouard, 2004) vise à introduire, d'ores et déjà, une objectivité à la lecture du processus de transnationalisation du projet, mettant en perspective ses trajectoires et ses finalités. Pour cette faire, il me semble, tout d'abord, nécessaire d'envisager le sens donné au mot inclusion, à l'intérieur des rhétoriques propagées dans la mise en œuvre du projet. Cette entrée sociolinguistique, bien que modeste, tient à un souci de compréhension intersectionnelle de l'objet de cette thèse en intégrant l'examen des dynamiques d'appropriation et d'usages de la *novlangue* apportée par l'ambition inclusive. S'il n'existe pas des langues, mais des discours, tel qu'affirme Bourdieu (1982), ces présupposés rappellent, sans doute, la dimension normative des performances rhétoriques impliquées dans la légitimation de projets d'envergure transnationale, à l'image de l'éducation inclusive. Par ailleurs, c'est Bourdieu qui, au sujet de la fonction sociale du langage, note que la construction d'un champ sémantique, engendrant différents processus de réappropriation structurés autour de l'*habitus*⁴³, finit par faciliter la mise en application des dispositions et discours de pouvoir. Cette économie d'échanges symboliques, irréductible au dualisme saussurien langue/parole, permettrait de saisir, « *dans le processus d'unification de biens symboliques [...] l'imposition d'un groupe particulier* » (1975, p.4) ainsi que les dynamiques de force qu'ils représentent. Inscrit dans un « marché linguistique unifié » (Bourdieu, 1975), ces phénomènes rendent visibles la position officielle des détenteurs des discours officiels et

⁴³ L'*habitus* est considérée une « loi immanente, déposée en chaque agent par la prime éducation, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques mais aussi des pratiques de concertation, puisque les redressements et les ajustements consciemment opérés par les agents eux-mêmes supposent la maîtrise d'un code commun et que les entreprises de mobilisation collective ne peuvent réussir sans un minimum de concordance entre l'*habitus* des agents mobilisateurs (e.g. prophète, chef de parti, etc.) et les dispositions de ceux dont ils s'efforcent d'exprimer les aspirations. » (Bourdieu 2000, p.272)

l'ensemble des règles qui structurent ses projets. Dès lors, différents processus d'opérationnalisation du langage d'institution entrent en jeu afin de performer en faveur de sa faisabilité : protocoles, cérémonies, entre autres performances collectives, bref, un ensemble d'actes destinés à légitimer un type spécifique de discours, celui du discours d'institution. Proférées dans l'objectif de faire prévaloir un type de langage, ces stratégies de pouvoir mettent en jeu de positions, ou, pour continuer avec les expressions bourdieusiennes, de champs forgés entre les différents agents décisionnaires du monde social.

En ce qui concerne les politiques éducatives, ces modes de domination mettent en lumière des systèmes de reproduction (Bourdieu, 1994) qui sous-entendent les conditions dans lesquelles et par lesquelles les institutionnelles opèrent et œuvrent en faveur d'une certaine organisation du monde social. En admettant cette perspective, force est de constater que l'éducation inclusive, sous le prisme de l'avatar institutionnel esquissé par les décisionnaires du projet, sous-entend un processus de légitimation opérant en faveur d'une forme particulière d'éducation. Or, comme nous avons vu, cette perspective recèle, bien entendu, des mouvances sociales dont il sera question d'examiner dans ce chapitre, mais aussi les objectifs des agents des pouvoirs institutionnalisés exerçant verticalement leurs objectifs. Progressivement référenciés dans une logique néolibérale, transnationale et mondialisée qui tend gommer les particularités, France et Brésil rentrent dans les maillons de ces voies d'action dont la genèse se fait ressentir particulièrement sur le plan événementiel du projet. Dès lors, entre la « pureté » de son champ d'origine et les mutations sémantiques pouvant troubler l'optique monosémique des significations originales, des tensions peuvent émerger. Sur ces bases, des trajectoires de migration de mots et de sens émanant des particularités locales, peuvent donner lieu à des multiples formes d'appropriation qui dépassent les limites de l'immobilisme supposé des conventions supranationales. Révélant des modes d'appropriation et de modélisation transnationale hybrides, ces dynamiques se situent à la croisée des dispositions inter et intraétatiques. Quelles significations pour quel pays ? Volontaires ou involontaires, les particularités de chaque contexte alertent sur les conditions dans lesquelles la circulation de l'éducation inclusive poursuit son chemin malgré les tentatives de *diktat* sémantique de son champ d'origine.

L'antinomie des traductions.

En France, l'usage du mot *inclusion* dans son versant éducatif est récent, son sens

étymologique renvoyant à la désignation des choses à inclure, ou bien à l'action implicite, rend compte d'état de choses séparés. Dans tous les cas, l'inclusion représente deux mondes distincts, celui du dedans et celui du dehors. Fruit de l'héritage latin⁴⁴, ce signifiant du mot explique, par ailleurs, les difficultés pointées par S. Thomazet (2006) comme source de différentes, et parfois divergentes, interprétations, qui, pour la plupart, induisent l'idée de nouveauté pédagogique associée au projet. Du point de vue de la généalogie des institutions et professions, Plaisance note, à ce titre, qu'en France, la notion d'inclusion a pour défi le dépassement de l'ancrage historique responsable pour la création d'un « *“mur invisible” entre l'école et le monde du “médico-social”* » (2008, p. 14).

Au Brésil, le mot *inclusão* (inclusion) comporte, de la même manière, une pluralité d'interprétations. Le dictionnaire *Michaelis* en retient huit dont deux définitions méritent une attention particulière de par leur pertinence pour la réflexion menée dans cette thèse :

Def.1 : « *Ato ou efeito de incluir(-se); introdução de uma coisa em outra, de um individuo em um grupo etc.; inserção* »¹ ;

Def.2 : « *Política educacional que consiste em incluir individuos com necessidades especiais em turmas consideradas regulares, fazendo-os participar de atividades não só educacionais, mas também comunitárias, esportivas e sociais* »¹

La première définition, on la reconnaît bien. Elle reconduit le terme inclusion à son étymologie, par ailleurs similaire entre les langues latines (Français, Portugais, Italien, Espagnol), où le terme traduit non un principe, mais une action : celle d'introduire les éléments du *dehors*. Par cette signification, l'inclusion comporte un sens aussi large que divers allant des personnes aux objets qu'on veut inclure. Toutefois, la deuxième définition, quant à elle, comporte un versant particulièrement précis dans son rapport au contexte brésilien dans lequel l'inclusion figure comme principe éthique concernant la participation active de personnes, en l'occurrence en situation de handicap. Liée aux évolutions conceptuelles qui participent à la

⁴⁴ Dans son étymologie, le mot *inclusion* dérive du latin *claudere* signifiant « fermer » dont la déclinaison *in-claudere* (renfermer) donne origine au mot inclusion et ses variations ; cloître, clore, conclure.

lutte des personnes en situation de handicap au Brésil, cette définition renvoie également à la revendication de la gauche brésilienne au sujet de politiques publiques et sociales axées sur l'inclusion de groupes marginalisés. (Plaisance, 2015).

Comme pour la plupart des pays adhérents, le document phare qui inspire la mise en œuvre de l'éducation inclusive en France comme au Brésil est la Déclaration de Salamanque. Largement cité dans les références bibliographiques des deux pays, ce document constitue une des pièces angulaires du projet, faisant vivre les dispositions initiales par les orientations portées à sa mise en œuvre. En analysant la traduction de la Déclaration de Salamanque au Brésil, J.G.S. Bueno (2004) note, toutefois, des distorsions importantes dans les différentes versions du document diffusé au pays. Plus précisément, l'auteur remarque l'existence d'ambivalences où la persistance autour de la notion de handicap encourage le maintien de l'approche spécialisée au sein-même des orientations en faveur du passage à l'inclusion. Selon l'auteur, parmi les deux versions de la Déclaration, seule la première, mise au point par la coordination nationale pour l'intégration des personnes handicapées (CORDE),⁴⁵ reste fidèle au texte original, les versions suivantes présentant des disjonctions importantes. Exemple : tandis que la deuxième traduction du document (1997) traduit *besoins éducatifs spéciaux* du texte original par « *educação especial* » [éducation spécialisée], cette expression est curieusement absente de la première version du document. A leur tour, Breitenbach et all. (2016) notent également des antinomies du même style. Plus précisément, les auteurs recensent 35 occurrences de l'expression « *educação especial* » à la place de « *necessidades educativas especiais* » (besoins éducatifs particuliers) du texte original de la Déclaration où l'approche spécialisée n'est recommandée que dans des « rares exceptions » (Salamanque, 1990). Finalement, ma propre analyse comparative des documents, permet d'accréditer ces observations. Tout d'abord, il est notable de constater un contraste substantiel de taille : 47 pages du texte original contre 17 pages pour la version brésilienne, où des fragments entiers, particulièrement portés sur le cadre d'action, ont disparu. Ainsi, l'évolution conceptuelle qui participe de l'élargissement de la notion d'inclusion fut, tout simplement, supprimée. Dans d'autres passages du document, l'inclusion est envisagée comme une « *nouvelle façon de penser l'éducation spécialisée* » (p. 4) ce qui finit par dénaturer et le texte original et la portée du projet. C'est ainsi que, tandis que la catégorie « Ressources » du document original recommande une approche socio-éducative des « besoins spéciaux », la version brésilienne s'oriente vers la recommandation de structures spécialisées.

⁴⁵ Publiée en 1994 et réédité en 1976.

Du point de vue de Bueno (2008), en limitant la notion d'inclusion à une *perspective* du modèle spécialisé, la démarche brésilienne contribue à deux types de régulations. La première, celle qui encourage le maintien de stéréotypes portés aux élèves en situation de handicap, la perspective inclusive n'étant qu'une « concession » permettant à ce public de fréquenter l'école ordinaire. La deuxième, celle qui permet d'exclure une population expressive d'enfants non-handicapés, toutefois, soumis, de la même manière, à des logiques d'exclusion, marginalisation et inégalités scolaires. Or, des élèves en situation de handicap (Salamanca, 1994) à la reconnaissance de *chaque élève dans sa spécificité*, mise en avant par le Forum international sur l'inclusion (Colombie, 2019), une évolution avérée s'est produite en ce qui concerne la sens attribuée à la notion d'éducation inclusive. Toutefois, au Brésil, malgré l'adhésion du pays aux événements porteurs de ces mutations (Déclaration de New Delhi, Déclaration de Durban), la difficulté à inscrire ces novations au sein de la politique éducative locale reste une réalité. Volontaires ou involontaires, l'effet de ces ambivalences permet de perpétuer, voire renforcer, les phénomènes des inégalités scolaires par le refus de la visée démocratique de l'inclusion. Pour ne citer que les enfants défavorisés, groupe ciblé dans les intentions de la Déclaration de Salamanca, il s'agit d'environ 2,8 millions d'enfants⁴⁶ non reconnus dans la vision brésilienne de l'éducation inclusive. Dans la critique faite par Bueno (2008), cette imprudence est ainsi décrite :

« [...]as crianças deficientes são apenas uma, entre tantas outras, das expressões concretas das chamadas necessidades educacionais especiais. [...] Em nenhum momento aparece no texto original da Declaração o termo 'Educação Especial' como responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Com isso fica claro que o termo 'necessidades educativas especiais' abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela. »⁴⁷ (2008, p. 50)

En France ou au Brésil, ces incertitudes rhétoriques, en dépit des *usages sauvages* (Plaisance, 2010, p. 14) portées à la notion d'inclusion, mettent en évidence la complexité qui sous-entend le sens du projet au regard de sa circulation au niveau international. Comprendre ces enjeux contribue à connaître les énoncés, le sens donné aux mots ainsi que son champ de rayonnement dans l'évolution du projet. De même, cette analyse nous permet d'envisager les autres termes qui constituent le lexique de l'ambition inclusive, l'image de la notion de besoins

⁴⁶ 53% d'entre eux vivant avec ½ du revenu minimum. Rapport « *Cenário da exclusão social no Brasil* » (UNICEF, 2017).

⁴⁷ Les enfants ayant une déficience constituent seulement une, parmi tant d'autres, des expressions concrètes des dénommés besoins éducatifs spéciaux [...] d'aucune manière le texte original de la Déclaration le terme « éducation spécialisée » figure comme responsable pour les politiques d'intégration/ inclusion scolaire. De cette façon, il est évident que l'expression « besoins éducatifs spéciaux » correspond, absolument, à la population déficiente, néanmoins, ne se réduit pas à elle ».

éducatifs particuliers, également soumise aux mutations conceptuelles dans le processus de circulation du projet.

2.5 - Besoins éducatifs particuliers, necessidades Educativas Especiais⁴⁸ : quelles significations, quels publics ?

A l'image de la notion d'éducation inclusive, en France comme au Brésil, le terme besoins éducatifs particuliers (*necessidades educativas especiais*, au Brésil) est d'usage récent. Dans les deux pays, ce terme découle des postulats issus du *Warnock Report* (1978) mis en avant lors des événements sur l'éducation inclusive, déclinés précédemment.

En France, les dispositions autour de cette notion apparaissent dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 Juillet 2013 où : *Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.* Dans la circulaire de rentrée de 2015, cette notion est renforcée par une nouvelle approche en termes de réponses aux difficultés, envisagée comme suit : « *L'enseignant fait en sorte que chaque élève progresse au mieux dans ses apprentissages. Il ne s'agit plus seulement de répondre aux difficultés de certains élèves mais de donner à tous les moyens de progresser.* » Ayant pour objectif de « ne laisser aucun élève au bord du chemin »⁴⁹, ces dispositions se fraternisent autour d'une notion d'*école pour tous* où égalité des droits et chances (loi du 11 Février 2005) et de réussite (loi de refondation de 2013), forment un corpus législatif important en faveur d'une *école pleinement inclusive*⁵⁰.

De l'intégration à l'inclusion, le passage d'une école fondée sur la norme à une école « sur mesure » préfigure un renversement de perspectives dans lequel il incombe à l'école d'assurer les aménagements capables d'opérationnaliser des réponses pédagogiques adaptées à la diversité des élèves. Aussi bien sur le plan de la prise en compte du handicap que de celle des difficultés scolaires, la notion de besoins éducatifs particuliers se consolide, en France, dans les objectifs des directives nationales⁵¹ portant sur l'affirmation du principe d'égalité des

⁴⁸ Traduction : besoins éducatifs spéciaux.

⁴⁹ Circulaire de rentrée 2019. Source : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2019/06/cir_44727.pdf. Accès au 06/10/2019.

⁵⁰ *Idem.*

⁵¹ Loi du 8 Juillet 2013 pour la refondation de l'école de la république, Décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 relatif au suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers, circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015 précisant les règles

chances mis en avant dans le modèle républicain. Dès lors, la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves s'organise autour de dispositifs permettant des interventions ciblées soit autour du handicap, soit autour des difficultés scolaires qu'il sera question de présenter ci-après. Toutefois, tel que le note Plaisance (2010), il demeure une situation contradictoire caractérisée par une hésitation entre la notion de la singularité et celle de déficience associée au handicap. De facto, aussi bien sur le plan législatif que sur celui des moyens alloués en faveur d'une éducation inclusive, la voie choisie par le système éducatif français s'appuie sur la proposition de réponses éducatives indexées à la catégorisation des élèves. Puisée dans l'organisation même du système éducatif et de sa tradition de ségrégation d'élèves, l'affranchissement des notions catégorielles reste un défi majeur pour le système éducatif français. Enfants en situation de handicap, allophones, défavorisés, appartenant aux communautés du voyage, enfants hospitalisés ou vivant en milieu carcéral... autant de catégorisations qui permettent à la bureaucratie locale d'envisager les moyens censés répondre aux particularités des élèves. Dans la réalité, on note, toutefois, que le passage à la prise en compte des besoins éducatifs de ces enfants reste difficile à saisir. Pour Kohout-Diaz (*op.cit*), deux raisons peuvent être évoquées. L'une, est celle de la complexité implicite dans la démarche de saisir la notion de « besoin » de l'élève : « *individuel ou collectif ? naturel ou culturel ?* » interroge-t-elle. Identifier les besoins de chacun reviendrait à prendre en compte une « singularité subjective au cas par cas [qui] n'est pas implicitement évoqué dans le terme *particulier*. » (2018, p.47). L'autre difficulté pointée par l'auteure est celle de l'héritage structurante du secteur spécialisé, visant, « [...] *d'une part l'adaptation [...] pour des élèves dits "en grande difficulté", et d'autre part la prise en charge [d'élèves] reconnus comme étant en situation de handicap* » (*idem*, p. 43). Faisant, ainsi, converger des approches différentes en vue d'orientations similaires, la démarche française éviterait de « trancher vraiment le dilemme. » (*ibidem*, p. 43).

Entre culture de catégorisation et celle d'un vivre ensemble, les ambiguïtés se superposent, déjouant les tentatives de stabilisation du projet (Lesain-Delabarre, 2004) et ce, malgré la revendication d'une école pour tous émanant de la rhétorique institutionnelle. Dans ce contexte, l'usage de catégories identitaires indexées aux systèmes imaginaires sur lesquels s'appuie l'école (enfant du voyage, allophone, handicap), donnerait, ainsi, place à des réponses quelque peu automatiques menant à des paradoxes. Est-il possible d'avoir une action éducative attentive aux besoins de chacun fondée sur des représentations identitaires qui gomment

de l'accompagnement personnalisé.

les singularités ? La notion même de singularité, renvoyant à la dimension individuelle, semble, de surcroît, mutilée lorsque la catégorisation s'impose. Les difficultés scolaires présentées par un élève allophone relèvent-elles fatalement de tous les élèves affiliés à cette catégorie ? Ces réductionnismes, bien que profitables à la bureaucratie, semblent néanmoins distants de l'approche écologique des besoins (Lavoie et al, 2014). Le débat étant prolix, dans l'appréciation de Garel, le risque est celui de « *créer des citoyens invisibles, bien que présents parmi les autres* » (2010, p.154), car insaisissables par les moyens de repérage basés sur la vision déficitaire des élèves.

Au Brésil, ce débat renvoie à l'expression *Necessidades Educacionais Especiais* (NEE), qui équivaut à celle de besoins éducatifs particuliers et qui définit, du reste, la population bénéficiaire de l'éducation spécialisée du pays. Figurant dans la loi de directives et bases de l'éducation nationale (LDBEN -1996) trois publics sont concernés par cette terminologie : les élèves en situation de handicap (mental, visuel, auditif, physique, multiple), ayant des « comportements atypiques » (troubles de conduite) et à haut potentiel. L'idée étant de faire en sorte que les différentes catégories de handicap soient diluées dans la notion de besoins éducatifs spéciaux, il n'en reste que ce choix n'altère guère l'appréciation déficitaire de l'élève. Dans la tentative de sortir de l'impasse, le CNE (2001) propose un élargissement de la notion de besoins éducatifs particuliers en la considérant de la sorte :

« 1. Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos : aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências ;

2. Dificuldades devido à deficiências, diferença dos demais alunos, alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários ;

3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. »⁵² (BRASIL, 2001, p. 19)

⁵² 1. Les étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage marquées ou des limitations dans le processus de développement qui rendent difficile la poursuite d'activités curriculaires, regroupés en deux groupes : ceux qui ne sont pas liés à une cause organique spécifique ; ceux liés à des conditions, des dysfonctionnements, des limitations ou des carences ;

2. Difficultés à communiquer et à signaler différemment des autres étudiants, en particulier des étudiants atteints

Dans la vision de Bueno (2008), ces tournures rhétoriques empruntées au terme induisent à des difficultés sémantiques responsables pour créer une nouvelle réalité, ambiguë et inexacte qui contribue au maintien du caractère sélectif et excluant de l'éducation nationale brésilienne. Or, comme nous avons vu précédemment, les attentes autour de l'inclusion apportées par la politique inclusive de 2008⁵³ ne parvenant pas à dépasser le paradigme du défaut, la notion de besoins éducatifs particuliers poursuit son chemin dans les sillons de la déficience, des troubles et de la différence. Les mutations portées à la notion de handicap expérimentées sur le plan international n'ayant guère d'impact sur les politiques nationales, l'attachement à la perspective de la déficience reste très marqué. Comme souligne Kassir :

« A utilização desse conceito [NEE], embora tivesse como intenção declarada ressaltar a necessidade de adaptação dos processos educativos a qualquer indivíduo (que apresentasse dificuldades por tempo limitado ou não), muitas vezes contribuiu para a continuidade da “patologização” de parcelas da população, especialmente das camadas mais pobres, como foi frequente na história da educação brasileira. »⁵⁴
(Collares, Moyses & Gomes cité dans Kassir, 2012).

2.6 - Mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les deux pays : par quels moyens ?

2.6.1 - En France, la diversification des parcours :

« Quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école d'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité » : c'est ainsi que le Ministère de l'Éducation Nationale précise les responsabilités de l'État vis-à-vis de la mise en œuvre de l'approche inclusive en France⁵⁵. Autrement dit, si l'éducation constitue un droit fondamental extensif à tous, l'école doit veiller à créer des conditions éducatives adaptées à la diversité de son public

de surdité, de cécité, ou de troubles du langage marqués, pour lesquels différentes formes d'enseignement et d'adaptations de l'accès au programme, utilisant des langues, devraient être adoptées et les codes applicables, en assurant les ressources humaines et matérielles nécessaires ;

3. Hautes compétences / talents, grandes aptitudes d'apprentissage qui les amènent à maîtriser rapidement les concepts, les procédures et les attitudes et qui, étant donné leur capacité d'approfondir et d'enrichir ces contenus, doivent être confrontés à des défis supplémentaires dans la classe commune, salle de ressources ou dans d'autres espaces définis par les systèmes éducatifs, y compris pour terminer plus rapidement la classe ou le cycle de l' cole (BRASIL, 2001, p. 19).

⁵³ Cf : *« Política Nacional de Educa o Especial na Perspectiva da Educa o Inclusiva »* (BRASIL, 2008).

⁵⁴ L'utilisation de ce concept, bien que dans l'intention déclarée de mettre l'accent sur la nécessité d'adapter les processus éducatifs à tout individu (ayant des difficultés ou non), a souvent contribué à la poursuite de la "pathologisation" des parcelles de la population, en particulier des couches plus pauvres, comme cela était fréquent dans l'histoire de l'éducation brésilienne.

⁵⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>. Accès au 13/07/2018.

scolaire, de manière à faire vivre l'objectif de réforme majeure des écoles ordinaires, fixé par la Déclaration de Salamanque. De manière à rendre possible ces engagements, la France investit des moyens nécessaires à la réussite du projet en mettant à disposition un ensemble de dispositifs visant à adapter l'offre éducative aux différents besoins éducatifs particuliers.

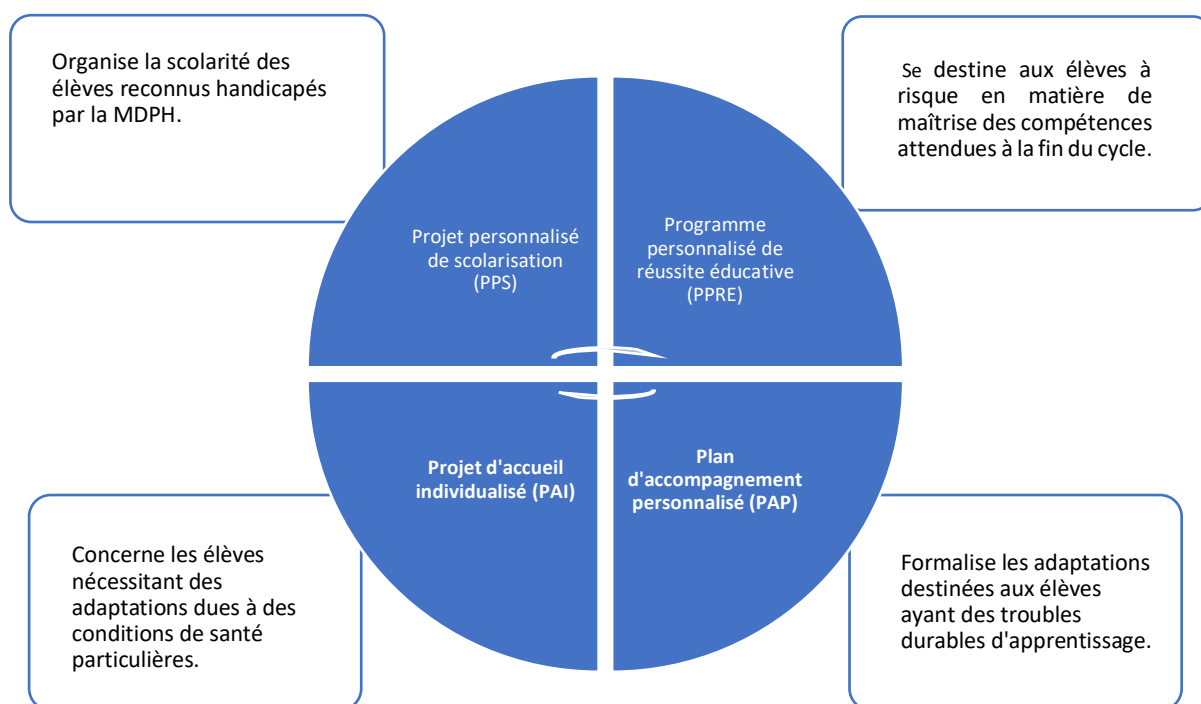
Globalement, l'organisation des dispositifs voués à l'inclusion en France relève de deux types de prise en charge : celles visant à la compensation et celles misant sur l'accessibilité. Lorsque la prise en compte des besoins éducatifs particuliers s'inscrit dans une mesure de compensation liée au handicap, les grandes lignes de la prise en charge éducative sont posées dans un Projet Personnalisé de scolarisation (PPS) qui fixe les modalités d'intervention éducative. Mettant l'accent sur la scolarisation en milieu ordinaire, ce document « assure la cohérence et la qualité des accompagnements et des aides nécessaires à partir d'une évaluation globale de la situation et des besoins de l'élève. » (Delabarre et Pons, 2004, p. 295). Conforme aux dispositions de la loi du 11 février 2005, la démarche s'oriente de façon suivante :

En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. Le projet personnalisé de scolarisation constitue un élément du plan de compensation visé à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles. Il propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci figurant dans le plan de compensation.

Dans le cadre des réponses différenciées à chaque situation d'élève, les Commissions de droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) décident des mesures éducatives, thérapeutiques et paramédicales, ainsi que des modalités d'intervention : 1) en milieu ordinaire, 2) en établissements spécialisés, 3) en établissement médicoéducatif et 4) à domicile⁵⁶. Lors que la reconnaissance de la situation de handicap a lieu, un enseignant-référent est attribué afin d'organiser la mise en œuvre des dispositions émanant du PPS par le biais des équipes de suivi de la scolarisation (ESS). D'après E., enseignant référent de la circonscription de Bordeaux interviewé dans le cadre de cette thèse, ce professionnel « *représente l'interface entre l'élève handicapé, sa famille, l'école, la MDPH, les soignants, les services sociaux pour organiser le parcours scolaire d'un élève en situation de handicap.* » [Entretien au 15/07/2019]

⁵⁶ Cf les informations issues de la formation Le système éducatif français réalisé par l'Inspection Académique de Bordeaux au 18/12/2017. Expositeur : Jean Maurice Poupon.

En contexte scolaire ordinaire, plusieurs dispositifs peuvent être mobilisés afin de favoriser au mieux l'adaptation pédagogique visée par l'approche inclusive. Ils permettent d'envisager différentes modalités d'intervention en prenant en compte les besoins éducatifs particuliers de l'élève, afin que l'école s'adapte au mieux à ces situations. Dans la globalité, quatre plans d'intervention relevant du droit commun sont proposés :



D'autres mesures destinées à faire valoir les dispositions du PPS peuvent être accordées, à l'instar de l'allocation de transports⁵⁷ ou encore de l'aménagement du temps de scolarité et d'évaluation⁵⁸. Dans d'autres cas de figure, une scolarité partagée entre milieu ordinaire et spécialisé dans des dispositifs comme les IME (Instituts médicoéducatifs), les ITEP ou des hôpitaux du jour peut être envisagée. D'autres dispositifs, à l'image du RASED (Réseaux d'aide aux élèves en difficultés⁵⁹) ou du SESSAD (Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile) peuvent exercer une action ponctuelle ou durable, à visée préventive ou interventive,

⁵⁷ Code de l'éducation, article R 213-13 et R213-16.

⁵⁸ Pour certains cas, l'article D.112-1-1 du code de l'éducation dispose sur les conditions de dispense d'enseignement pour les élèves dans l'impossibilité de suivre une scolarité en raison d'un handicap, tandis que les articles D-351-27 à D351-31 précisent les aménagements de temps ainsi que les aides humaines et techniques en matière d'examen et concours.

⁵⁹ Créés par la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990.

dans les écoles ordinaires. Parmi ces dispositifs, on en retient deux de par leur action dans le milieu ordinaire : les ULIS et les UPE2A.

Les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS)

Présents dans les écoles et établissements du secondaire, ces dispositifs interviennent en soutien aux classes ordinaires dans le cadre d'un accompagnement de groupes réduits (théoriquement 10 à 12 élèves), pour lesquels des actions pédagogiques ciblées visent la transition vers l'enseignement ordinaire. D'une manière générale, sont orientés vers ce dispositif les élèves pour qui les aménagements pédagogiques dans la classe ordinaire ne sont pas suffisants pour garantir l'acquisition des contenus d'apprentissage. Trois versants du dispositif, Ulis-école, Ulis-collège et Ulis-lycée, sont possibles, l'emploi du temps et la durée de l'élève dans le dispositif étant variable selon son degré d'autonomie. Soumis à une affectation arbitrée par la CDAPH avec l'accord de la famille, les élèves orientés en Ulis sont regroupés autour de besoins éducatifs particuliers relevant de sept types de troubles considérés comme « compatibles »⁶⁰ : troubles des fonctions cognitives ou mentales, troubles spécifiques du langage et des apprentissages, troubles envahissants du développement (dont l'autisme), troubles des fonctions motrices, troubles de la fonction auditive, troubles de la fonction visuelle ou troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladies invalidantes). La permanence de l'élève dans ce type de prise en charge est limitée afin de faire valoir le principe de non-ségrégation. De plus, l'usage du mot *dispositif* à la place de *classe*, vise, à cet égard, souligner le fait que l'attachement de l'élève correspond non pas au dispositif mais à la *classe de référence* où il est inscrit en fonction de son âge. La coordination des Ulis est assurée par un enseignant spécialisé, dont les actions peuvent, éventuellement, être renforcées par la présence d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH). A ce professionnel il incombe, d'une part, l'intervention pédagogique au sein du dispositif, d'autre part assurer le rôle de personne-ressource dans interface entre le milieu spécialisé et ordinaire dans lequel se situe le dispositif ULIS.

Les Unités Pédagogiques Pour Élève Arrivant Allophone (UPE2A)

⁶⁰ Conforme énoncé sur le site Educold sur <https://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html>. Accès en 29/10/2019.

En matière de scolarisation d'élèves allophones (EANA)⁶¹, eux aussi ciblés par l'approche inclusive, la circulaire n° 212-141 du 2 Octobre 2012 rappelle les principes de l'école républicaine par la garantie du droit d'égalité des chances pour tout individu, quelle que soit son origine. Des classes spécialisées pour les élèves étrangers des années 70⁶², à l'inclusion de nos jours, le dispositif UPE2A, à l'image des ULIS, traduit un passage entre deux mondes ayant pour mission la personnalisation du parcours scolaire sans atteinte au principe de non-discrimination. Rattachées aux centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) organisés au sein des Inspections Académiques, ces structures doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil de l'élève et à la personnalisation de son parcours. Aligné aux nouvelles perspectives de la loi de Refondation de 2013, l'objectif est de permettre une scolarisation en milieu ordinaire en s'appuyant sur une action pédagogique soucieuse de l'apprentissage du français et du renforcement pédagogique des contenus du socle commun. D'après le législateur :

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire. L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République. Le livret personnel de compétences est l'outil de suivi à utiliser (Circ. n° 2012-141 du 2-10-2012).

Les classes UPE2A sont présentes aussi bien dans les écoles que dans les établissements du second degré où il est donnée préférence à l'accueil par groupes réduits. La durée de scolarisation dans ces classes est, généralement, d'une année scolaire, pouvant être étendue à deux ans. Outre ces dispositifs, des aides humaines peuvent être accordées afin de permettre

⁶¹ La dénomination *élève allophone* comporte une interprétation sociolinguistique où l'autre (allo) parle une langue (phone) différente de celle du pays dans lequel il se trouve. Du point de vue de l'organisation scolaire, cette terminologie recouvre une catégorie vaste d'enfants NSA (non scolarisés antérieurement).

⁶² D'après l'Avis présenté à la commission des affaires culturelles et de l'éducation (2018), les « classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers » ont été mises en place, mettant l'accent sur l'enseignement élémentaire. Elles accueillait les élèves étrangers, âgés de plus de six ans, nouvellement arrivés sur le territoire français et maîtrisant peu ou pas la langue française. Les premières circulaires organisant l'enseignement à l'école élémentaire de ces enfants datent du 13 janvier 1970 et du 25 septembre 1973. Leur objectif était, déjà, de permettre une insertion rapide dans un cursus ordinaire de façon à ne pas exclure ces élèves de l'ensemble de la communauté scolaire, en maintenant le principe républicain d'égalité. (p. 10). Source : <http://www.assemblee-nationale.fr/15/pdf/budget/plf2018/a0274-tII.pdf>. Accès au 25/10/2019.

aux élèves ayant de besoins éducatifs particuliers de bénéficier des mesures à visée égalitariste envisagées par l'inclusion.

Les aides humaines vouées à l'inclusion en classe ordinaire.

✚ L'AESH (Accompagnant des élèves en situation de handicap).

Cette nomenclature remplace celle d'AVS (auxiliaires de vie scolaire) dans l'organisation des services d'accompagnement humain permettant une scolarisation en classe ordinaire aux élèves en situation de handicap. Partant d'une vision d'accompagnement axée sur l'individualisation du soutien (Belmont et al., 2006, p.258), dans le cadre de ces missions, deux types d'intervention sont possibles : une aide individuelle et une aide mutualisée au sein des Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis). Toutefois, il importe de noter que, avec la mise en place des PIAL en 2019, les missions des AESH tendent à se mutualiser.

Il appartient à la CDAPH⁶³ l'attribution des AESH pour tout élève ayant besoin « *d'un accompagnement soutenu et continu* » (D. 351-16-4 du code de l'éducation) afin d'assurer, outre le droit à la scolarisation en classe ordinaire, l'adaptation de parcours ambitionnée par la circulaire de 2013. Il s'agit d'un élément-clé du modèle d'inclusion scolaire français : « il n'y a pas d'inclusion scolaire sans AVS » tel qui a déclaré L., AESH dans une école publique de Bordeaux, lors d'un entretien. Sans doute, le recours croissant à ces professionnels permet de saisir une évolution dans la nouvelle vision de l'école où l'augmentation de postes et d'heures de formation⁶⁴ atteste la confiance dans ce type d'accompagnement. Ayant vu ses effectifs quasiment doublés suite à la loi de 2005⁶⁵, la nouvelle organisation engagée par les PIAL tente de corriger des dysfonctionnements, notamment sur le plan des disparités territoriales, observés avec l'expansion du dispositif⁶⁶.

✚ Les enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante relationnelle.

Cette fonction vient se superposer aux dénominations d'autrefois où les enseignants

⁶³ Maison départementale des personnes handicapées (MDPH).

⁶⁴ Plafonnée à 60h.

⁶⁵ 43.041 pour la rentrée 2019. Cf : <https://www.education.gouv.fr/cid133790/rentree-2018-plus-de-340-000-eleves-en-situation-de-handicap-sont-scolarises.html>. Accès en 30/10/2019.

⁶⁶ Cf : <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2018-05/20180530-rapport-personnels-contractuels-education-nationale.pdf>. Accès 05/08/2019.

spécialisés étaient associés à des lettres : maître E pour la dominante pédagogique, maître G pour la dominante rééducative psychologique, etc. Faisant écho aux mutations professionnelles prônant en faveur de l'élève au centre des préoccupations pédagogiques, ce professionnel répond à ces nouvelles attentes posées par les enjeux éducatifs d'aujourd'hui. M., enseignante spécialisée convertie récemment à ce nouveau statut avec qui je me suis entretenue dans le cadre de cette recherche, explique ainsi ses missions :

Moi je m'occupe des élèves, en fait...qui ont du mal à trouver... non, des enfants qui ont du mal à trouver leur place d'élève. C'est-à-dire que je rencontre l'enfant pour qu'il devienne élève. Ça s'adresse plutôt aux enfants très inhibés, ou à des enfants très agités, qui manquent de repères...voilà... Souvent il peut y avoir aussi des problèmes familiaux à la clé ou des histoires personnelles compliquées et, en fait, je dois trouver quelle est la problématique de l'enfant pour essayer de l'aider au mieux à se sentir mieux à l'école et de pouvoir être disponible aux apprentissages. [Entretien au 07/12/2019]

Afin de bénéficier du soutien apporté par ce professionnel, l'enseignant doit faire une demande d'aide écrite, avec une autorisation des parents à l'appui, lors de la réunion de concertation du RASED. Dans ce cadre, la situation de l'enfant sera présentée et analysée à partir des appréciations des professionnels de l'école et/ou éventuellement des parents. Au terme de cette analyse, une aide relationnelle à dominante psychologique ou pédagogique peut être accordée. Dans la pratique, cette aide se traduit par un accompagnement *in situ* de la problématique par des interventions en individuel ou en groupe réduit, dans la classe ou à l'extérieur de celle-ci.

Si, à première vue, la pluralité de dispositifs déployée par le modèle inclusif français, pourrait donner l'illusion d'un état de *vacillation* quant aux voies à prendre, Gardou (2006) préfère y voir une volonté en faveur de la particularisation des réponses. A ce propos, il nous dit ainsi :

Si les dispositifs ne sont et ne deviennent que ce que nous en faisons, la réponse à l'exigence de personnalisation passe nécessairement par l'élargissement optimal de la palette des possibilités offertes. Diversifier davantage sans fragmenter ; exploiter, jusqu'aux confins, la richesse pédagogique de la flexibilité : tel est le défi à relever. (p. 93)

2.6.2 - Au Brésil, le pari sur les salles de ressources polyvalentes.

Les réponses choisies par le système éducatif brésilien en matière d'éducation inclusive

reposit, essentiellement, sur les salles de ressources polyvalentes (sala de recursos multifuncionais – SRM) rattachées aux services d'accueil spécialisé (*Atendimento Educacional Especializado -AEE*) proposées aux écoles ordinaires. Au sein de cet accueil, un service éducatif adapté permet d'identifier les difficultés de l'élève et, dès lors, mobiliser des ressources pédagogiques appropriées à ses besoins éducatifs particuliers (MEC, 2008). En conformité avec l'article 3 du décret n° 7 611/2011, les objectifs de ces services gravitent autour de la promotion des droits des personnes handicapées, de l'accès au milieu ordinaire et de la garantie d'un soutien pédagogique destiné à éliminer les obstacles aux apprentissages. Dans les termes du document, il s'agit de :

« I – *prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;*

II – *garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;*

IV - *assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.* »⁶⁷ (BRASIL, 2011b)

Sur le plan pédagogique, les services offerts au sein de l'AEE doivent s'accorder au *Projeto Politico Pedagógico*⁶⁸ - PPP (Projet Politique Pédagogique) élaboré par chaque établissement, de manière à inscrire les activités de l'accueil spécialisée dans le contexte plus large des objectifs de l'établissement ordinaire auquel il est attaché. Dans la pratique, cet accueil relève d'une intervention pédagogique mise à disposition dans les salles de ressources polyvalentes⁶⁹ où des aménagements pédagogiques sont réservés aux élèves en situation de handicap. Pouvant être située dans l'établissement de scolarisation de l'élève ou bien dans des structures communautaires du quartier, généralement associations philanthropiques, la prise en charge dans ces structures se fait dans la demi-journée en parallèle à celle de la fréquentation en classe ordinaire⁷⁰. Dans le cadre de cet accueil, un enseignement par groupes réduits est assuré par des enseignants spécialisés. R. enseignant spécialisé en école élémentaire ordinaire

⁶⁷ I - fournir les conditions d'accès, de participation et d'apprentissage dans l'enseignement ordinaire par des services d'appui conformément aux besoins particuliers des étudiants ; II - assurer la transversalité des actions de l'éducation spéciale dans l'enseignement ordinaire ; III - favoriser le développement de ressources didactiques afin de supprimer les obstacles dans le processus d'enseignement ; IV - assurer les conditions de la continuité des études dans tous les niveaux, étapes et modalités d'enseignement (BRÉSIL, 2011b).

⁶⁸ L'équivalent du projet d'établissement en France.

⁶⁹ Portaria MEC, n° 13/2007.

⁷⁰ Au Brésil, l'école ne fonctionne que dans une période de la journée : soit le matin, soit l'après-midi, soit dans la soirée pour l'éducation de jeunes et adultes en rattrapage scolaire.

dans la ville de São Luis, explique à ce propos :

*“ O atendimento na sala de recursos acontece da seguinte forma o aluno precisa estar matriculado na rede de ensino estadual e matriculado numa sala de recursos onde o atendimento acontece duas ou três vezes na semana no contraturno. O horário é de acordo com a necessidade do aluno, mas o atendimento educacional especializado normalmente se faz até em duas horas. Os alunos que frequentam a sala de recursos são alunos com deficiência e precisam apresentar laudo no ato da matrícula. Alunos com dislexia, hiperatividade ou com dificuldade de aprendizagem não fazem perfil dos alunos da sala de recursos segundo a resolução [du Ministère de l'Éducation] Mas alunos com TEA, Síndrome de Down deficiência intelectual surdez e deficiência visual são alunos que precisam frequentar a sala de recursos ou AEE.”*⁷¹

Au Brésil, la mise en place de salles SRM est faite selon la demande des *Secretarias de Educação*⁷² auprès du Ministère de l'Éducation Nationale, qui alloue le dispositif à condition d'une double inscription de l'élève : en classe ordinaire et dans l'AEE. Cette particularité s'explique par une organisation budgétaire où le calcul des inscriptions se fait en fonction du coefficient des inscriptions dans l'enseignement ordinaire⁷³.

Outre les salles polyvalentes, des programmes d'accessibilité composent la démarche brésilienne en matière d'éducation inclusive, auxquelles se rajoutent l'investissement en TIC⁷⁴, particulièrement pour les handicaps sensoriels (Barreto, 2014). A ce titre, un accord de coopération technique⁷⁵, convenu en 2016, a rendu possible la distribution du software *Virtual Vision* permettant l'utilisation des logiciels informatiques dans les écoles. De plus, cette typologie du handicap trouvant des limites à l'action pédagogique du milieu ordinaire, des centres de soutien pédagogique peuvent co-intervenir :

✚ Les **CAP** (centro de apoio pedagógico au deficiente visual) et les **NAPPB** (Núcleos de Apoio e Produção Braille) pour le soutien pédagogique des élèves mal/non-voyants ;

⁷¹ L'accueil dans la salle des ressources se déroule comme suit : l'étudiant doit être inscrit dans le système scolaire public et dans une salle des ressources où le service a lieu deux ou trois fois par semaine le soir. Le temps est en fonction des besoins de l'élève, mais une assistance éducative spécialisée a généralement lieu dans les deux heures. Les étudiants qui fréquentent la salle de ressources sont des étudiants handicapés et doivent présenter un diagnostic au moment de leur inscription. Les étudiants atteints de dyslexie, d'hyperactivité ou d'apprentissage ne relèvent pas du profil des étudiants des salles de ressources conformément à la résolution [du Ministère de l'éducation]. Cependant, les étudiants atteints de TSA, du syndrome de Down, de la surdité et de la déficience visuelle sont des étudiants qui ont besoins de fréquenter l'AEE.

⁷² Présentes dans chaque État brésilien, ces structures équivalent aux Inspections académiques du contexte français.

⁷³ Il s'agit du FUNDEB, (Fond national de Maintien et développement de l'éducation de base et valorisation des professionnels de l'éducation) » (L'article 9, décret n ° 6 571/ 2008).

⁷⁴ Technologies d'information et communication.

⁷⁵ Ministère de l'Education et entreprise *MicroPower Comércio e Desenvolvimento de Software Ltda.*

- ✚ Les **CAS** (Centro de atendimento à pessoa com surdez) pour la promotion d'une éducation bilingue pour les élèves malentendants ;
- ✚ Les **NAAH /S** (Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação) contribuent à la diffusion et au développement de pratiques pédagogiques adaptées aux élèves intellectuellement précoces/surdoués.

Dans le cadre de la perspective inclusive adoptée par la loi de 2008, ces services doivent collaborer avec les écoles, en tant que soutien pédagogique, sans que leurs actions se substituent à celles de l'école ordinaire. Récemment, des nouvelles stratégies d'adaptation scolaire ont vu le jour, préfigurant une évolution en matière d'adaptation scolaire. Étant pour l'instant peu explorées, il ne nous reste que les pistes lancées par les directives nationales, dont un arrêté, de 2010, stipule :

§ 2° « *Quando necessário para promover o atendimento educacional na escola regular, e em função das necessidades específicas do aluno, será assegurado ao educando portador de necessidades especiais a presença de cuidador no estabelecimento de ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais* »⁷⁶. (BRASIL, 2010).

Reconnaissant le droit des élèves en situation de handicap à bénéficier d'un système éducatif inclusif dans tous ses aspects, la loi brésilienne d'inclusion (2015) détermine que des auxiliaires d'éducation peuvent être réquisitionnés. L'article 28 du document, précise sur les moyens et délibère :

« Art. 28. *Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:*

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar.»¹

Le projet de loi n° 1.874 (2015)⁷⁷, instituant le droit à un auxiliaire spécialisé, dénommé tuteur, pour les enfants autistes inscrits dans les classes ordinaires, intègre l'accompagnement

⁷⁶ § 2 Lorsqu'il est nécessaire pour la promotion de l'accueil éducatif dans l'école ordinaire et en fonction des besoins spécifiques de l'élève, sera assuré à l'élève la présence dans l'établissement pour répondre à ses besoins personnels. (BRASIL, 2010).

⁷⁷ Qui reformule la politique nationale de protection aux droits des personnes ayant des troubles du spectre autiste (2015).

individuel dans le service éducatif du réseau ordinaire. De même, l'arrivée du *cuidador* (soignant), ayant une mission complémentaire à celle du tuteur⁷⁸, met en évidence le contexte de transformations escomptées à la *flexibilité d'itinéraires éducatifs* (Gardou, 2006) proposée par l'approche inclusive. Toutefois, dans les deux cas, ces dispositifs restent peu généralisés sur l'ensemble du territoire brésilien.

Sur le plan de la mise en valeur de la diversité à l'école, nous avons vu qu'à partir de 2003, des actions à visée inclusive ont abouti dans la loi 11.645/2008, légiférant l'obligation de l'enseignement de l'histoire et de la culture africaine et indigène dans les programmes scolaires. Dans la foulée de cette mouvance, le Conseil national de l'éducation a approuvé, en 2004, les directives du curriculum national pour l'éducation aux relations ethno-raciales qui constitue un *modus operandi* de cette injonction à destination des acteurs éducatifs⁷⁹.

2.7- L'éducation inclusive sous le prisme des mutations professionnelles imputées au métier de l'enseignement dans les deux pays.

L'avènement de l'éducation inclusive au Brésil et en France n'est pas sans conséquence pour les acteurs éducatifs qui doivent, dès lors, réorienter leurs pratiques selon les principes inclusifs imputés au métier. A ce stade, il convient, donc, d'examiner le processus de professionnalisation menant aux changements du statut du métier d'enseignant, afin de soulever des éléments d'analyse nous permettant d'aborder son inscription dans le passage à l'inclusion. En préambule, il convient d'introduire cette discussion en explicitant, voire distinguant, des repères conceptuels en vue de mieux appréhender l'enjeu du métier de l'enseignement dans le contexte plus large des transformations imputées par l'ambition inclusive. En effet, selon Tardif (2013), la professionnalisation des enseignants fait partie d'un discours international faisant converger des multiples réformes en matière d'éducation. Pour l'auteur, au sein du mouvement de professionnalisation de l'enseignement, deux formes de réflexivité coexistent : l'une, où l'enseignement est conçu comme une vocation et, l'autre où il apparaît comme une profession. Dès lors, il est possible de convenir que, si la professionnalisation se rapporte à un processus qui transforme une activité professionnelle par des connaissances et des compétences

⁷⁸ Ses missions consistent particulièrement à l'accompagnement de l'élève dans les gestes du quotidien scolaire en dehors de la salle de classe.

⁷⁹ Ce document est disponible sur :

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes_curriculares&Itemid=30192. Accès au 07/09/2019.

spécifiques, il s'agit là, bel et bien, d'un processus qui s'accorde à des attentes historiquement définies portées sur l'activité du métier.

2.7.1 – Être enseignant en France et au Brésil : brève analyse socio-historique de la professionnalisation d'un métier.

Au Brésil, il existe peu d'études sur la professionnalisation du métier de l'enseignement d'un point de vue de la sociologie des professions avant les années 80. En réalité, il a fallu attendre l'ouverture démocratique (1985) pour que le débat sur le rôle de l'éducation, de l'école et du « métier enseignant » se rajoute au débat sur la société dans la scène politique du pays. Dès lors, le processus de professionnalisation du « métier enseignant » met en lumière un processus de construction identitaire axée sur un double sens. D'une part, il est possible d'identifier une construction fragilisée de la représentation du métier et, d'autre part, une forte pression sociale et institutionnelle dans l'amélioration des indices de l'éducation et la promotion de la qualité de l'éducation (Haddad, 2008 ; OEI, 2008). De manière ambiguë et parfois conflictuelle, ces deux dimensions de la professionnalisation des enseignants au Brésil mettent en perspective les enjeux qui participent à des atteintes sociales et institutionnelles du métier à l'heure actuelle.

D'un point de vue historique, à l'image d'autres pays, notamment en Amérique latine, la professionnalisation de l'enseignement au Brésil s'inscrit dans la lignée d'un modèle organisationnel où l'éducation devient une « affaire d'État », avec une forte *mainmise* du pouvoir institutionnel supranational (Nóvoa, 1991). À bien des égards, cette convergence d'intérêts épouse les processus et d'expansion et de massification scolaire expérimentés par des nombreux pays. Au Brésil, ce processus renvoie, notamment, à trois moments politiques de la constitution de l'État brésilien. Tout d'abord, celui de la croissance économique du début des années 60 où il convenait de faire face à « l'urgence de l'expansion de l'enseignement primaire », tel qu'envisagée dans la législation promulguée en 1961⁸⁰. Dans ce contexte, le recrutement des enseignants visait « un diplôme d'enseignant du primaire, obtenu dans un cours normal du secondaire, ou bien à l'issue du cours normal du secondaire. ». À ce stade, cette prise de position indique que la question de la qualité de l'enseignement scolaire n'avait pas encore trouvé sa place dans les projets politiques portées à l'éducation, encore moins dans une réflexion tenant

⁸⁰ Loi n° 4.024 Chapitre IV intitulé "De la formation du personnel enseignant à l'enseignement primaire et secondaire".

compte des besoins éducatifs ainsi que des moyens d'y répondre. Afin de pallier ce déficit, la loi n. 5692/1971, promulguée durant la dictature militaire, déterminait l'élévation du niveau du diplôme des enseignants afin de répondre aux exigences du « marché du travail ». Avec l'ouverture démocratique, la Constitution fédérale de 1988 énonce, dans l'art. 206, un compromis avec la valorisation des professionnels de l'enseignement. Ainsi, la LDB (1996) a introduit une inflexion qui remplace l'expression « professionnels de l'enseignement », par « professionnels de l'éducation » considérée plus conforme à la dimension politique et sociale de l'activité éducative dans son rapport à la dynamique de l'école et sa relation avec l'environnement plus large de la société.

Dans les années 2000, la *mainmise* des politiques néolibérales sur la professionnalisation des enseignants mène à des changements dans l'organisation et les intérêts des politiques d'État (Balzano, 2007 ; Camargo et al, 2004 ; Gatti et Barretto, 2009 ; Pino et al, 2004). Dès lors, l'encadrement juridique du métier émane des processus liés aux mouvances mondialisées, en particulier issues des directives prononcées par des organismes internationaux tels que la Banque mondiale, l'ONU, L'UNESCO. Au-delà des injonctions en matière de politiques éducatives, l'élément unificateur de la rhétorique de ces acteurs renvoie à une certaine idée de qualité de l'éducation qui prend appui dans des classements *standards* mis en circulation par ces mêmes organismes depuis quelques années. Dans ce scénario, dans les années 2000, la politique nationale brésilienne propose une valorisation de l'enseignement de base en posant les jalons de la professionnalisation comme suit :

« o profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, a compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identidade e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. [...] O desenvolvimento de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. »⁸¹ (pp. 27-28)

⁸¹ « Le professionnalisme exige de l'enseignant, non seulement la maîtrise de savoirs spécifiques autour desquels il doit agir, mais aussi la compréhension des enjeux de son travail, son identité, l'autonomie des décisions prises, la responsabilité des choix opérés. Cela exige également que l'enseignant sache comment évaluer de manière critique sa propre performance et le contexte dans lequel il travaille et qu'il sache également comment interagir en coopération avec la communauté professionnelle à laquelle il appartient et avec la société. [...] Le développement des compétences requises de l'enseignant doit se produire à travers une action théorique-pratique, c'est-à-dire toute systématisation théorique articulée avec la pratique et tout pratique articulée avec la réflexion. »

Pour autant, ces définitions ne permettent pas de répondre à d'autres questions essentielles au débat sur la professionnalisation du métier, notamment une, à savoir, au sujet des éléments qui soutiennent ce processus dans la foulée de transformations imputées à l'école brésilienne et, du reste, des rapports que l'enseignant entretient avec le métier.

Dans la vision de Freitas (2002), ces mutations seraient révélatrices d'un « nouveau technicisme » ayant comme conséquence la déprofessionnalisation du métier d'enseignant dans la mesure où son développement professionnel est laissé à la charge de chacun :

*« Um afastamento dos professores de suas categorias e de suas organizações [...] passa a disputar individualmente pela sua formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional. »*⁸² (pp. 154-155)

Or, de toute évidence, cette évolution de la professionnalisation du métier met en évidence l'enjeu de la certification notamment en vue de deux objectifs : 1) attester la capacité de l'enseignant à répondre à des compétences requises, et, 2) permettre une forme de régulation du travail d'enseignement selon des objectifs envisagés en matière de politique publique. Dans les deux cas, l'enjeu central repose sur la question de l'évaluation présente dans la dimension de la certification des compétences des enseignants dans sa cohérence au regard des politiques éducatives officielles. Dès lors un dilemme semble s'installer : alors que pour les professionnels de l'éducation, la professionnalisation s'attache à l'amélioration des conditions matérielles et immatérielles indispensables à leur valorisation professionnelle, pour les institutions, cela signifie à envisager la profession par sa capacité à œuvrer en faveur des politiques adoptées dans le processus de restructuration du monde du travail. (Camargo et al., 2004).

L'enjeu des contraintes institutionnelles, en grande partie fondé sur les logiques du *benchmarking* et du *new public management* (Gunter et al., 2016) apparaît également dans le contexte français où le « métier enseignant » se construit, lui aussi, dans la mouvance des transformations qui mettent à l'épreuve son identité. Devenue aussi diversifiée que complexe (Malet et Mincu, 2018), la professionnalisation du métier d'enseignant en France, met en exergue d'autres transformations : reconfiguration du public scolaire (Bisson-Vaivre, & Klépal, (2020) ou encore mastérisation du parcours initial (Jolion, 2011, Altet et al., 2010) qui forment un faisceau des dynamiques à l'intérieur du processus. Sur ce dernier point, la rupture avec la tradition des savoirs disciplinaires et culturels (Malet et Mincu, op.cit.) donne place à un cadre

⁸² Un éloignement des enseignants par rapport à leur catégorie et leurs organisations [...] commence à concourir individuellement pour leur formation et à rivaliser avec leurs pairs pour les espaces et les temps de droits précédemment garantis par le contenu de la formation professionnelle.

renouvelé de motivations et d'objectifs. Exhortée à s'adapter, la formation professionnelle des enseignants doit, dans ces conditions, capitaliser des nouvelles compétences comme la gestion de la diversité du public scolaire, la prise en compte des projets éducatifs individuels ou encore l'apport des nouvelles technologies d'information (TICE). Que pouvons-nous retirer de ces nouvelles manières de se former au métier ? Malet (*op.cit.*) propose quelques pistes de réponse :

La professionnalisation des enseignants opère en somme dans l'espace francophone comme un horizon d'attente idéalisé, dans un univers scolaire dans lequel le travail se complexifie et se fragmente, malgré un cadre qui demeure théoriquement unitaire. (p.47)

Si l'on s'accorde à cette hypothèse, il convient, néanmoins, de s'interroger sur le hiatus qui sépare trois univers : celui des représentations « idéalisées », celui du processus de professionnalisation axé sur les savoirs académiques (mastérisation) et celui des forces politiques et institutionnelles. D'après Altet et al. (*op.cit.*), ces clivages revêtent, en effet, un double tranchant: d'un côté le pragmatisme des orientations politiques (nationales, internationales et supranationales), de l'autre, la nécessité d'une posture réflexive visant le développement d'expériences modélisables de savoir-faire. Dans la perspective de Lan Heaume (2020), il convient, en outre, de s'interroger si ces objectifs suffisent pour rendre possible les atteintes professionnelles au regard de la formation des enseignants. D'après l'auteure, cette volonté, qui renvoie au processus initié dans les années 80 avec la diversification des filières d'accès, la décentralisation et l'internationalisation, revient, à l'heure actuelle, à éclipser les véritables enjeux, pis encore, le « travail réel » à l'œuvre du métier. De plus, elle questionne les réelles intentions du projet en notant que :

L'émergence du travail et du concept d'activité a plutôt mis en avant la part d'autonomie indispensable à la qualité du travail et de la condition d'une professionnalité inscrite dans l'histoire d'un métier. Or, la professionnalisation a été le moyen aussi bien de justifier le renforcement de la compétence et de l'autonomie des enseignants que de favoriser de nouvelles formes de contrôle de leur activité (Van Zanten, 2004), créant ainsi une situation paradoxale. De plus, les politiques internationales fondées sur la production de standards pour l'évaluation et la définition de « bonnes pratiques » peuvent dessaisir les professionnels de leur responsabilité propre en valorisant la logique instrumentale, celle du geste technique au détriment du geste professionnel. (p.18)

Tel que nous pouvons constater, en France, comme au Brésil, il convient de s'interroger sur la convergence entre la dimension individuelle (personnelle, affective) et collective (professionnelle, institutionnelle) à l'œuvre du processus de professionnalisation des enseignants. Cette convergence permettra-t-elle de conserver les liens entre « l'horizon

idéalisé » noté par Malet, alimenté par des motivations intrinsèques et l'automatisation d'actions apparentées aux « gestes professionnels » ventilés dans les discours institutionnels ? Dans les deux cas, en France comme au Brésil, le processus de professionnalisation des enseignants reste largement tributaire des objectifs plutôt économiques que sociaux, des forces plutôt externes qu'internes et des rapports plus nuancés à la verticale qu'à l'horizontale. En ce qui concerne la mise en œuvre de l'éducation inclusive, cette professionnalisation prend des nuances colorées par les différences conceptions portées au projet dans ces respectifs contextes nationaux. Sur ce point, France et Brésil se distinguent en ce qui concerne la place accordée à l'éducation inclusive dans les contenus de formation initiale des enseignants. En France, cette offre est proposée dans deux modules présents dans le socle commun de la formation initiale de l'Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation (Inspé). Au Brésil, seulement la formation des enseignants spécialisés peut répondre aux enjeux de la perspective inclusive de l'éducation, et ce, dans la perspective réduite de la scolarisation des enfants en situation de handicap.

2.7.2 - La professionnalisation sous le prisme des mutations apportées par l'ambition inclusive.

De manière à rendre possibles les transformations revendiquées par l'approche inclusive de l'école, en France et au Brésil, les politiques éducatives soulignent le rôle de la formation initiale et continue des enseignants pour la réussite du projet. Au Brésil, ces orientations sont décrites dans la LDBEN⁸³ (1996) où il est recommandé le développement de processus d'enseignement et d'apprentissage capables de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. L'article 59 du document, spécifie ainsi ces dispositions :

« Os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades especiais :

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino médio regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns ; »⁸⁴

Sous ces bases, la formation à l'inclusion est envisagée pour permettre le passage à la scolarisation en milieu ordinaire à travers une approche spécialisée capable de collaborer avec les enseignants des classes ordinaires. En consonance avec ces orientations, le document

⁸³ Loi de directives et de bases de l'éducation nationale.

⁸⁴ Les systèmes éducatifs veilleront à ce que les élèves ayant des besoins spéciaux :

III - des enseignants avec une spécialisation adéquate au niveau lycée ou supérieur, pour une assistance spécialisée, ainsi que des enseignants réguliers du secondaire formés pour intégrer ces élèves dans des classes communes ;

*Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*⁸⁵ (MEC, 2000) renforce ses dispositions en les reliant aux nouvelles exigences décrites ainsi dans le document :

- ❖ Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- ❖ Responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- ❖ Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- ❖ Incentivar atividades de enriquecimento curricular;
- ❖ Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- ❖ Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- ❖ Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.⁸⁶

En 2001, la Résolution CNE/CEB n. 2/2001 prévoit deux types de formation pour les enseignants intervenant auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers : générale et spécialisée (BRASIL, 2001a). Les articles 1° et 2° du document spécifient chaque forme d'intervention comme suit :

« 1° - São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para :

I - Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva ;

II - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de co-nhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem ;

III - Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais ;

IV - Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

2° - São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe,

⁸⁵ Proposition de directives pour la formation des enseignants de l'enseignement de base dans les cours de l'enseignement supérieur.

⁸⁶ Guider et promouvoir la médiation de l'enseignement pour l'apprentissage des élèves; Assumer la responsabilité de la réussite d'apprentissage des élèves; Assumer et savoir gérer la diversité existante chez les élèves; Encourager les activités d'enrichissement du curriculum; Développer et exécuter des projets pour développer le contenu du curriculum; Utiliser de nouvelles méthodologies, stratégies et matériels de soutien; Développer des habitudes de collaboration et de travail d'équipe.

*assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais*⁸⁷. (BRASIL, 2001)

En 2003, le conseil fédéral d'éducation renouvelle ces dispositions, appelant au renforcement de la formation dans toutes ces modalités et particulièrement au niveau de la formation supérieure et recommande :

« XVII – *Aos professores que ja estão exercendo o magistério, devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ;* »

1

En 2004, le ministère public fédéral a publié le document « *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular* »⁸⁸, dans le but de diffuser des concepts et des normes relatives à l'éducation inclusive ainsi que de réaffirmer le droit des élèves en situation de handicap d'être inscrits en milieu d'enseignement ordinaire. (BRÉSIL, 2004). Toutefois, de nombreuses études montrent que l'offre de formation à l'éducation inclusive au Brésil reste insuffisante. Dans la globalité, ces recherches montrent que les enseignants des classes ordinaires au Brésil se sentent mal préparés pour l'accueillir des élèves en situation de handicap dans leur salle de classe. Parmi ses auteurs, certains à exemple de Giroto et all. (2011) attribuent ces difficultés au maintien de représentations fixistes autour de la condition du handicap. Pour d'autres, (Pletsch, 2009), étant fondée sur un modèle traditionnel d'instruction, la formation des enseignants au Brésil s'avère inadéquate pour répondre aux nouveaux enjeux éducatifs de la contemporanéité, à l'image de l'approche inclusive. En s'appuyant sur l'organisation des formations certifiantes (académique et spécialisées), l'auteure montre une carence importante de contenus capables de prendre en compte l'essentiel même de la notion de besoins éducatifs particuliers. Pis, elle note que les injonctions institutionnelles à cet égard

⁸⁷ Les enseignants qualifiés pour travailler dans des classes ordinaires avec des élèves qui ont des besoins éducatifs spéciaux sont considérés comme ceux qui prouvent que, dans leur formation, de niveau secondaire ou supérieur, des connaissances en éducation spéciale adaptée au développement de compétences et de valeurs telles que :

I - comprendre les besoins éducatifs spéciaux des élèves et valoriser l'éducation inclusive ;

II - rendre l'action pédagogique plus flexible dans les différents domaines de la connaissance d'une manière adaptée aux besoins spécifiques d'apprentissage ;

III - évaluer en permanence l'efficacité du processus éducatif pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux ;

IV - travailler en équipe, y compris avec des enseignants spécialisés dans l'éducation spéciale.

2e Les enseignants spécialisés en éducation spéciale sont considérés comme ceux qui ont développé des compétences pour identifier les besoins éducatifs spéciaux afin de définir, mettre en œuvre, diriger et soutenir la mise en œuvre de stratégies de flexibilité, d'adaptation curriculaire, de procédures didactiques pédagogiques et de pratiques alternatives, adaptées, en plus de travailler en équipe, d'aider l'enseignant de la classe ordinaires dans les pratiques nécessaires pour promouvoir l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.

⁸⁸ Accès des élèves handicapés aux écoles et aux classes communes du réseau ordinaire.

ne sont toujours pas respectées, ce qui rend difficile l'évolution de formations tenant compte des particularités éthiques découlant de l'approche inclusive. Piégée entre la volonté en faveur de l'inclusion et l'incapacité à dépasser la logique spécialisée (Bueno, 1999), la formation des enseignants pour l'inclusion au Brésil se trouve dans une impasse généralisée.

En France, Plaisance (Plaisance et al. 2007) situe les mutations professionnelles apportées par l'approche inclusive de l'éducation dans la loi d'orientation sur l'école (1989), où l'évolution des pratiques éducatives est recommandée en faveur de la prise en compte de la diversité (Plaisance et al. 2007). En 2005, bien que la loi du 11 Février exhorte le service public à mobiliser des « moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire », les pistes d'action concrètes sur la formation ne sont pas clairement identifiées. L'esprit de cette loi étant généraliste quant aux mesures d'adaptation, c'est, en effet, la circulaire de Refondation de l'école de la République (2013) qui réserve une place importante à la formation professionnelle. Dans son Chapitre V, les dispositions d'adressent notamment à l'organisation des Écoles Supérieures de Professorat et Éducation (ESPE⁸⁹). Sous ces bases, les dispositions légales du document déterminant que la formation des enseignants doit prendre en compte :

L'enjeu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à ceux de la formation tout au long de la vie. Elles organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes, à la lutte contre les discriminations, à la scolarisation des élèves en situation de handicap ainsi que des formations à la prévention et à la résolution non violente des conflits. Elles préparent les enseignants aux enjeux de l'entrée dans les apprentissages et à la prise en compte de la difficulté scolaire dans le contenu des enseignements et la démarche d'apprentissage.

L'objectivité du texte ne laisse pas de doute quant à la volonté de mettre en œuvre des parcours de formation alignés sur les orientations de la politique éducative nationale en matière d'éducation inclusive. Dans ce contexte, le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation inclusive (CAPPEI) est créé en 2017, pour donner des moyens théorico-pratiques concrets. Régie par la circulaire n° 2017-026 (2017), cette certification est destinée à :

...attester la qualification des enseignants du premier degré et du second degrés appelés à exercer leurs fonctions dans les écoles, les établissements scolaires et les établissements et services accueillant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, de grande difficulté scolaire ou à une maladie et à contribuer à la mission de prévention des difficultés d'apprentissage et d'adaptation de l'enseignement.

⁸⁹ Rebaptisée Inspé (Institut Supérieur de Professorat et d'Éducation) dans le cadre du référentiel de formation « Former l'enseignant du XXI^e siècle » de 2019.

Comportant une formation de 300 heures, trois axes sont proposés : 1) un tronc commun fédérant des thématiques relevant de l'approche inclusive⁹⁰, 2) des modules d'approfondissement concernant les troubles d'apprentissage et les difficultés scolaires et 3) des modules de professionnalisation par orientation⁹¹. A l'issue de la certification, l'enseignant doit pouvoir exercer en tant que personne-ressource capable de faire vivre l'éducation inclusive dans le contexte d'un établissement scolaire (ordinaire ou spécialisé). En complément à ces dispositions, le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé⁹² renouvelle les attendus en matière de formation en définissant le cadre d'intervention à partir de trois visées : 1) celle de l'exercice dans un contexte inclusif, 2) celle de l'intervention en tant qu'expert des besoins éducatifs particuliers et 3) celle de personne-ressource pour l'éducation inclusive.

En 2018, le projet de loi n° 573⁹³, en cours au Sénat, propose de compléter l'article L. 112-5 du code de l'éducation de la sorte :

La formation initiale des futurs enseignants des premier et second degré comprend également une période, dont la durée est fixée par décret, durant laquelle le futur enseignant prend en charge un élève en situation de handicap. Au cours de cette période, le futur enseignant exerce les missions d'un accompagnant des élèves en situation de handicap définies au chapitre VII du titre Ier du livre IX de la quatrième partie du présent code.

En 2019, la circulaire « *Pour une école inclusive* » appelle les académies et départements à l'action en faveur d'une formation à l'éducation inclusive au niveau du premier et deuxième degré par :

- Une formation d'un volume horaire minimum de 3 heures sur les positionnements respectifs des AESH et des enseignants en situation de classe au service de la réussite des élèves, en premier comme en second degré. Ces formations peuvent être conçues pour les AESH, pour les enseignants, ou pour les deux ensembles, en fonction des besoins locaux ;
- Une formation d'un volume horaire de 6 heures pour acquérir les connaissances de base afin de prévoir les aménagements pédagogiques les mieux adaptés aux besoins spécifiques

⁹⁰ Enjeux éthiques et sociétaux ; cadre législatif et réglementaire ; connaissance des partenaires ; relations avec les familles ; besoins éducatifs particuliers et réponses pédagogiques ; personne-ressource.

⁹¹ RASED, SEGPA, EREA, ULIS, UE.

⁹² Arrêté du 1er juillet 2013.

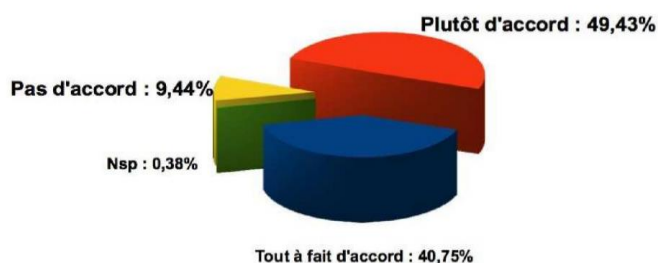
⁹³ Cf : <https://www.senat.fr/dossier-legislatif/pp117-573.html>. Accès en 01/07/2020.

de chaque élève. Ces formations seront structurées en modules afin de permettre des renforcements et des parcours pour les personnels enseignants sur plusieurs années ;

- Des formations de soutien et d'accompagnement, spécifiquement suivies par les IEN-ASH sous l'autorité des IA-Dasen, pour la mise en place de projets de coopération associant plusieurs partenaires (MENJ, ARS, MDPH, établissements médico-sociaux).

De plus, l'arrêté du 25 novembre 2020 fixant le cahier des charges relatif aux contenus de la formation initiale spécifique délivrée dans les Inspé, rappelle les objectifs du législateur en matière d'éducation inclusive et instaure la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers dans toutes les mentions du master. Dans les termes de cette injonction, les mesures se destinent à faire en sorte que tous les professionnels formés atteignent les compétences métiers en associant les thématiques de formation issues du référentiel « *Former l'enseignant du XXIème siècle* »⁹⁴.

Finalement, des modules de formation d'initiative nationale (MIN) proposent aux membres de la communauté éducative le passage à l'école *pleinement inclusive* par des formations continuées et ciblées selon des thématiques diverses. Cependant, malgré ces efforts, des difficultés persistent, notamment sur deux aspects. D'une part, par la nature catégorielle des formations, généralement déclinées par type de handicap et, d'autre part, par une polarisation entre logique ordinaire et spécialisée qui marque l'ambiguïté du cadre de référence français et renforce le clivage handicap/besoins éducatifs particuliers (Benoit, 2008). Face à ces écueils, des études axées sur les perceptions des enseignants essaient de soulever des pistes de réflexion. Ainsi, l'enquête « Inclusion scolaire : ce que pensent les enseignants » menée par l'SNUipp (2014) dresse l'état des lieux suivant :



Source : SNUipp-FSU, 2014.

⁹⁴ Arrêté du 27 Août 2013.

Dans cette enquête, il ressort que l'adhésion à l'inclusion n'endigie pas le sentiment d'appréhension quant aux conditions de sa mise en œuvre, 75,56 des enseignants estimant que l'inclusion n'est pas réaliste au regard de la formation dispensée. D'autres études, (Lavoie et al., 2013) notent par ailleurs que, entre généralisation de l'approche pour tous et prise en compte des besoins de chacun, les enseignants, quelque peu livrés à eux-mêmes, finissent par développer des stratégies pédagogiques capables de les outiller à une approche inclusive. Voilà pourquoi, la perspective *standard* sur laquelle repose la formation des enseignants en France rendrait difficile la prise en compte des éléments de contexte inattendus à l'image des difficultés spécifiques des établissements. Bornée à une approche générique et catégorielle, en France, la formation des enseignants peine à intégrer le positionnement éthique de celui-ci, limitant, du reste, l'inclusion à une solution face aux difficultés. Dans ce flottement d'orientations, aussi bien une formation fragile que son inverse, pourraient amplifier le sentiment d'inefficacité professionnelle. Tel que le constatent les auteurs :

Les professeurs les moins favorables à l'inclusion sont souvent les plus expérimentés, ceux dont le sentiment d'épuisement professionnel est plus grand et aussi ceux dont le sentiment de compétence est moins élevé. Autre observation, l'épuisement professionnel touche plus souvent les professeurs des classes spécialisées, ceux des classes ordinaires qui accueillent des élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » et ceux des classes ordinaires favorables à l'intégration » (p. 97)

Au Brésil comme en France, l'émergence de l'approche inclusive dans l'éducation a pour effet des mutations importantes du métier de l'enseignant des classes ordinaires, dès lors qu'il est convoqué à faire vivre l'école inclusive. L'ambition qui leur incombe n'est pas négligeable et préfigure des craintes et des incertitudes (Dorison, & Lewi-Dumont, 2011). Dans les deux pays, le passage à l'éducation inclusive implique un tournant dans la manière de « faire école » et dans le rôle même de celle-ci dans le projet global de la société. Ainsi que nous l'avons vu précédemment, ces mutations ont en commun la mise en avant du droit de tous à une éducation non-ségrégative et de qualité capable d'ébranler les inégalités scolaires en vue d'une vision globale de justice sociale. Renvoyant aux inégalités historiques qui pèsent lourdement sur l'histoire de l'école dans les deux pays, ce versant de l'éducation inclusive s'adresse aux enfants subissant des processus d'exclusion/marginalisation scolaire que seront mise en lumière d'ores et déjà.

Chapitre 3 - L'éducation inclusive sous le prisme de la lutte contre les inégalités dans les deux pays.

3.1. - *La chimère de l'école républicaine.*

En France comme au Brésil, l'expansion du modèle scolaire tient, en grand partie, à la rhétorique d'égalité des chances prônée par le modèle Républicain et ses « *multiples façons de structurer un système économique, social et politique.* » (Piketty, 2019, p. 21). Dans les deux pays, l'évolution quantitative de l'école n'a pas été de pair avec son progrès qualitatif et encore moins avec une expérience scolaire vécue de manière équitable pour tous les enfants. Reflet de la société qui l'entoure, l'institution scolaire n'est pas exempte des logiques inégalitaires qui conditionnent l'expérience sociale de ses bénéficiaires, et le plus souvent, coïncide avec les inégalités sociales.

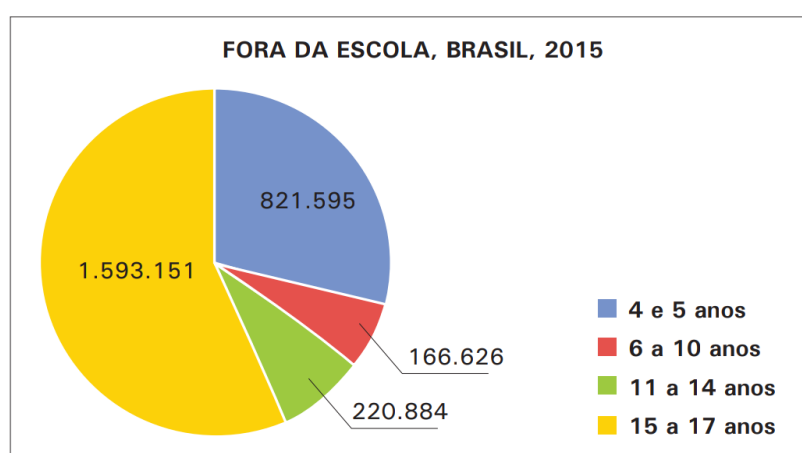
Dans la perspective de la Sociologie de l'Éducation, les inégalités scolaires peuvent être envisagées comme la « *différence, en fonction des origines sociales, dans la probabilité d'accès aux différents niveaux d'enseignement et particulièrement aux niveaux plus élevés* » (Bourdon cité dans Duru-Bellat, 2015). Dans le contexte global des inégalités, celles qui se rapportent à l'éducation recouvrent un cumul d'obstacles qui se traduisent en désavantage sur l'expérience scolaire. Cette variabilité peut être envisagée de deux manières. D'une part, par la prise en compte de l'unicité de l'enfant au regard de son processus de développement (Piaget, 2012) et, d'autre part, par la prise en compte des éléments de la dynamique du monde social dans lequel il mène son existence. Dans cette thèse, les inégalités sont considérées à partir de ce dernier cas de figure où l'expérience scolaire est fortement tributaire de la situation de l'enfant dans le contexte de son existence collective et des conditions dans lesquelles il structure son *habitus*.

En France et au Brésil, l'analyse du versant scolaire des inégalités met en exergue l'incapacité de ses respectifs systèmes éducatifs à faire face à l'injustice sociale dont l'école parvient difficilement à endiguer. Au Brésil, d'après l'historienne Lilia Schwartz, l'éducation n'a jamais été un droit de tous (Schwartz, 2019) depuis les temps coloniaux où l'instruction scolaire bénéficiait particulièrement aux garçons, blancs et riches, destinés aux postes distingués de la société. A l'ère républicaine, la Constitution fédérale (1988) hissant l'éducation au rang du *droit pour tous*⁹⁵, par la garantie d'une école publique et gratuite, (BRASIL, 1988),

⁹⁵ Articles 205 et 206.

l'enjeu était de créer une école capable d'œuvrer pour le développement social et économique du pays (MATTOS, 2004). Toutefois, force est de constater que, l'école brésilienne, et plus particulièrement, l'école publique, peine à atteindre cet objectif d'universalisation du droit à l'éducation, et encore moins celui d'une éducation de qualité pour tous les enfants. En effet, d'après l'UNICEF (2017), au Brésil, 2.802.258 d'enfants et d'adolescents âgés de 4 à 17 ans ne sont pas scolarisés au pays et cette exclusion touche notamment les enfants en âge de fréquenter la maternelle et le lycée conforme montre le graphique ci-dessous :

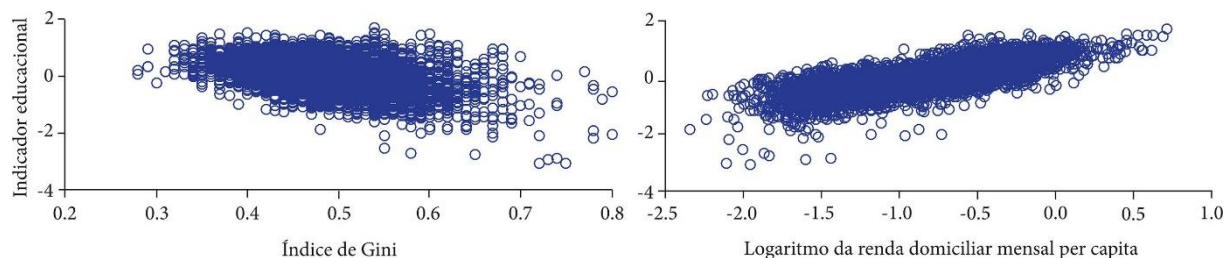
Figure 5 : Graphique de l'exclusion scolaire au Brésil.



Ils sont majoritairement des garçons, métis ou noirs et appartenant à des ménages vivant avec moins de la moitié du salaire minimum par habitant (53%). D'après le rapport, ces enfants ne sont pas seulement déscolarisés : ils sont exclus de tout un système de garantie des droits tels que l'état civil, les soins de santé et la vaccination. Ils sont plus exposés à des formes extrêmes de violence, d'exploitation (travail illégal) et d'abus sexuels. Souvent, ils sont invisibles aux politiques publiques faute d'une existence citoyenne officialisée par l'État. Bafoués dans leur droit à l'école, il va sans dire que l'avenir de ces enfants reste sérieusement compromis.

Lorsque l'accès à l'école est possible, la perspective de l'éducation de qualité est largement impactée par l'ampleur des inégalités sociales du pays. En s'appuyant sur le quartile des 25% plus riches et des 25% plus pauvres du pays, les chiffres du PNAD (2017) indiquent 12,2 années d'études supplémentaires pour les plus riches contre 8,4% pour les plus fragiles. Sur le plan de la performance scolaire, une fois de plus, les inégalités sociales se superposent

tel que le démontre les données avancées par l'indice Geni⁹⁶ où les résultats montrent que l'éducation s'améliore avec une augmentation des revenus et s'aggrave avec les inégalités :



Malgré une amélioration expérimentée au cours des deux dernières décennies, notamment grâce au recul de l'analphabétisme et de l'illettrisme fonctionnel, le modèle scolaire public brésilien reste caractérisé par la précarité et par la faible performance. A l'inverse de l'enseignement privé, l'école publique figure, dans l'imaginaire social, comme relevant de l'éducation de faible qualité destinée aux plus défavorisés (Akkari, 2002). Pour les baromètres internationaux, (PISA 2000, 2003, 2006, 2009) l'équité dans l'école brésilienne subit des échecs successifs, y compris parmi ses homologues sud-américains. Pour n'en citer qu'une des variables analysées, celle de la lecture, l'écart entre les brésiliens à revenus élevés et ceux à faible revenu est de 97 points, la moyenne de l'OCDE étant de 89 points. Entre 2009 et 2018, le rapport souligne, par ailleurs, que l'abîme éducatif entre les plus riches et les plus pauvres du pays a augmenté de 13 points, alors que la variation dans l'OCDE était de 2 points. De plus, il note que les élèves ayant les plus bas revenus sont ceux qui figurent dans la liste des établissements moins performants, ce qui perpétue un schéma de répétition défavorable aux plus fragilisés. L'analyse du baromètre Pisa⁹⁷ sur l'équité à l'école représente ainsi la position du Brésil dans la variation moyenne retenue par les 25% plus riches et les 25% plus pauvres :

⁹⁶ Le coefficient Geni permet de croiser des différentes variables (salaire, revenus, patrimoine) afin de mesurer le niveau d'inégalité au sein d'une population. Variant de 0 à 1, 0 signifie l'égalité parfaite et 1, l'inégalité absolue.

⁹⁷ *Programme for International Student Assessment (PISA)*.

Figure 6 : Données PISA sur l'équité et les apprentissages.

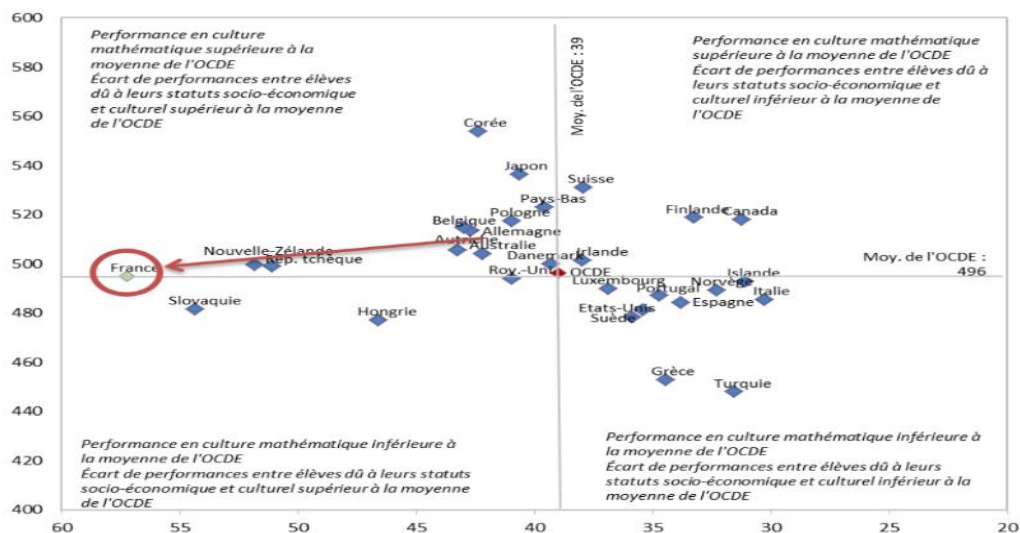


En France, l'école républicaine, bâtie sous la III^{ème} République et présentée comme un des leviers de l'État dans son ambition d'égalité de chances, semble, elle aussi, avoir des difficultés à ébranler le concours de l'école dans le processus de reproduction des inégalités (Bourdieu, 1964). A l'image d'autres pays européens, en France, nombre d'enfants sont scolarisés dans des établissements concentrant des profils similaires d'élèves : défavorisés, issus de l'immigration ou appartenant à des groupes ethniques ou culturels spécifiques et/ou en situation de handicap. Leur regroupement dans des écoles entrave les champs des possibles en matière du vivre ensemble prôné par l'éducation inclusive et renforce des processus voilés de ségrégation.

Dans la vision de Peugny (2013), deux « explosions scolaires », marquent les trajectoires à travers lesquelles les inégalités scolaires se sont accrues au fil du dernier demi-siècle en France. La première explosion comporte deux dates : celle de 1962, lorsque la loi Berthoin institue l'âge d'obligation scolaire à 16 ans, et celle du début des années 90 avec son objectif d'amener 90 % des élèves au baccalauréat. Celle-ci s'attache, quant à elle, à la détermination fixée par l'Union Européenne, en 2016, d'amener 50 % des élèves d'une classe d'âge au niveau Licence (bac+3). En analysant les générations nées dans les années 60, l'auteur constate que, malgré une baisse globale des « trajectoires ascendantes » dans toutes les classes sociales, en France, les inégalités scolaires ont touché davantage le milieu défavorisé ⁹⁸.

⁹⁸ Cf Camille Peugny. Éducation et mobilité sociale : la situation paradoxale des générations nées dans les années 1960. *Economie et Statistique / Economics and Statistics*, INSEE, 2007, 410 (1), pp.23-45.

Au niveau international, depuis une quinzaine d'années, différents recensements (PISA, OCDE) montrent un pays qui poursuit une franche régression au regard des résultats accomplis par les autres membres de la communauté européenne. Le graphique ci-dessous rend compte de cet état de choses en montrant les résultats d'une enquête sur la performance des élèves en mathématiques en rapport avec leurs statuts économique :



Source : OCDE-DEPP *apud* CNESCO, 2016.

P. Merle (2017), en s'appuyant sur la durée de la scolarité par décile⁹⁹ note que l'expansion de la scolarité a bénéficié de 3,5 ans années pour le 9^e décile (10% plus riches) et de 2 années pour le 1^e décile (10 % plus pauvres). Dans un rapport de 2018¹⁰⁰ sur l'équité dans l'éducation, la France figure comme le pays où la proportion profil socioéconomique/ségrégation scolaire reste des plus élevés, avec une moyenne de 50 % des élèves défavorisés inscrits dans des établissements peu performants, la moyenne des pays de l'OCDE étant de 48%. Cet état de choses est particulièrement vrai au collège où le déterminisme social s'impose par la prééminence d'une typification d'orientation selon le profil social de l'élève. A ce niveau, les élèves des milieux défavorisés constituent la majorité du public des classes spécialisées : 72,1% en SEGPA et 80% en Uli¹⁰¹. (CNESCO, *idem*)

⁹⁹ Le décile est une mesure statistique de distribution de données selon une relation d'ordre, en l'occurrence 10 parties égales où chaque partie représente 1/10 de l'échantillon.

¹⁰⁰ Rapport « *Equity in Education Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Sur : <http://www.oecd.org/education/equity-in-education-9789264073234-en.htm>. Accès en 28/05/2020.

¹⁰¹ <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-etat-des-lieux-2693>. Accès en 13/04/2019.

A bien des égards, ces résultats rendent compte d'un paradoxe difficilement explicable au regard des politiques de discrimination positive entreprises depuis les années 80, à l'image des zones et réseaux d'éducation prioritaires (ZEP/REP). Plus de 30 ans après, qu'en est-il du projet de *contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative*¹⁰²? D'après le rapport CNESECO (2016), le bilan est celui de l'inefficacité d'une politique éducative ségrégative, responsable pour aggraver le désavantage de l'élève défavorisé en créant des *ghettos* de difficultés scolaires. Ici, la difficulté réside en donner place à une mixité capable d'ébranler le cercle vicieux des inégalités sociales sur la difficulté scolaire.

En France comme au Brésil, il est donc possible de constater que la massification scolaire a rendu plus saillants les mécanismes de reproduction d'inégalités à l'œuvre dans l'expérience scolaire et, par là-même, de ce que s'en suit à cette étape de la vie des individus. Renvoyant à des trajectoires qui pèsent lourdement sur l'histoire de ses systèmes éducatifs et plus largement de ses sociétés, l'adhésion à l'ambition de l'éducation inclusive dans ces contextes résonne, à géométrie variable, dans la perspective de l'éducation comme un « *droit de tous, indépendamment des différences individuelles* » (Salamanca, 1994). Dissous dans ce qu'on appelle *public scolaire*, terme qui, se référant à tous, ne rend compte de personne en particulier, ces groupes sont, pour autant, identifiables si l'on tient compte des chiffres montrant l'ampleur des inégalités scolaires à leur égard. Parmi eux, les premiers à bénéficier de la notion d'école pour tous (Jomtien, 1990) furent les enfants en situation de handicap, pour lesquels une scolarisation en milieu ordinaire est venue remplacer le modèle radicalement ségrégatif d'antan. Dès lors, l'évolution notionnelle du projet a amené vers une prise en compte de « *tous les élèves et mettant l'accent sur les politiques qui rendent certains groupes plus susceptibles d'être exclus du système éducatif.* » (UNESCO, 2018). Là encore, l'usage d'expressions imprécises, en occurrence, « certains groupes », oblige à un examen plus attentif afin de repérer qui sont ces groupes. En analysant les références bibliographiques sur les inégalités scolaires en France et au Brésil, cinq populations ont été dégagées. Les mettre en avant dans le contexte de cette recherche, nous permettra de mieux examiner l'ampleur du défi relevé par l'éducation inclusive dans les deux pays.

¹⁰² Circulaire du 1^{er} juillet 1981.

3.2 – Sur la notion de handicap...

« Hoje, é Dia Nacional da Pessoa com Deficiência Física. Eu quero falar sobre quem eu sou e de como me ensinaram a ser triste. Para mim, que sempre me compreendi com essa experiência de corpo (e cada um tem a sua pessoal e intransferível), que vivi a infância cercado de amigos e brincando igual a todos, que estudei numa escola que colaborou muito para minha autonomia, embora sem acessibilidade (e aqui mais um paradoxo entre tantos que vivemos), tenho uma família que me estimulou e não me guardou no quatinho dos fundos... Para mim, era difícil entender os olhares de pena, o tratamento de coitadinho que me lançavam, o choro quando me viam fazer algo que qualquer criança faz, mas em mim se transformava em extraordinário. Eu que não via problema em mim, passei a entender que EU era o problema por causa de vocês Bípedes que consideram a deficiência uma desgraça, uma tragédia pessoal e não percebem que são vocês quem provocam isso. »¹⁰³

Edu Oliveira – artiste brésilien et personne en situation de handicap.

En se référant à la notion de normal et de pathologique, Canguilhem (2013) met en perspective trois dimensions : axiologique, ontologique et gnoséologique, qui, opérant sur les grilles d'intelligibilité portées sur la connaissance scientifique de la vie, engendrent des catégories autour desquelles l'appréhension de la vie s'organise. Dans ce contexte, ces catégories d'appréhension, et du reste de compréhension ontologique des êtres vivants, acquièrent la forme de lois ou bien de règles sur lesquelles s'appuie la reconnaissance des organismes, qu'ils soient individuels ou sociaux. En contribuant à la production de systèmes normatifs, ces notions opèrent comme des principes structurants responsables pour créer des représentations et, *ipso facto*, conditionner leur existence. A bien des égards, l'histoire des sociétés n'est pas exempte de l'existence de cadres normatifs qui se trouvent à l'origine des logiques de conformité des individus aux représentations qui découlent d'une manière particulière d'appréhension du réel. Une des conséquences de ces logiques de conformité réside dans la mise à l'écart de certains individus, voire de populations entières, par un processus de mutilation de l'altérité, dès lors remplacée par la rhétorique de la différence. Historiquement marginalisés, les porteurs de ce stigmate sont soumis à des mécanismes d'exclusion sur lesquels

¹⁰³ Aujourd'hui, c'est la journée nationale des personnes handicapées. Je veux parler de qui je suis et de comment on m'a appris à être triste. Pour moi, je me suis toujours compris avec cette expérience du corps (et chacun a sa propre personnalité non transférable) ; j'ai vécu l'enfance entouré d'amis et jouant comme tout le monde, j'ai étudié dans une école qui a beaucoup collaboré à mon autonomie, bien que sans l'accessibilité (et ici un autre paradoxe parmi tant d'autres que nous vivons), j'ai une famille qui m'a encouragé et ne m'a pas gardé dans les arrières de la maison... Pour moi, il était difficile de comprendre les regards compatissants, le traitement de « petit-pauvre » qu'on m'a jeté, les pleurs quand ils m'ont regardé faire quelque chose que fait n'importe quel enfant, mais cela chez moi était extraordinaire. Moi qui n'ai vu aucun problème en moi-même, j'ai compris que j'étais le problème à cause de vous, bipèdes, qui considérez le handicap comme une honte, une tragédie personnelle et ne réalisez pas que c'est vous qui provoquez tout cela.

reposit l'organisation des sociétés. Parmi les nombreuses formes de rupture d'altérité à l'origine de ces logiques de stigmatisation et de marginalisation sociale, la notion de handicap constitue un des exemples. Ces « *silhouettes curieuses, floues [...] identifiées à leurs syndromes [...] ou assimilés à une institution* » (Gardou cité dans Benoît et Plaisance, 2009, p. 10) rendent compte des trajectoires ségréguées sous prétexte d'une *déviance infirme*. A cet égard, les travaux de H. J. Stiker (1982), constituent une source de compréhension incontournable sur les représentations portées à la notion de handicap. "Difformes", "monstrueux", "déficients", ces stéréotypes rendent compte, outre la condition dans laquelle les sujets étaient renfermés, de leurs contextes socioculturels de référence. Dans ce contexte, le terme handicap¹⁰⁴ représente une évolution éthique majeure. Apparue à la fin du 19^e siècle, il s'est ensuite forgé dans la foulée des grands enjeux sociétaux à l'instar de l'industrialisation et des Guerres Mondiales. En effet, si, avant ces grands événements, le handicap oscillait entre exclusion et charité, au cours du 20^e siècle, l'apparition de l'État-Providence ouvre la porte à l'acquisition de droits découlant de la compensation des « dommages collatéraux » occasionnés par les deux phénomènes supra-cités. Devenue tantôt catégorie administrative, tantôt objet d'intérêt scientifique, la « question du handicap » se plaçait, désormais, au cœur du débat sur la rééducation de l'individu comme condition de réintégration sociale. Dans ce nouveau paradigme, le handicap opposa deux modèles : le médical et le social¹⁰⁵, au travers desquels le clivage épistémologique met en évidence des divergences conceptuelles fondamentales. Dans les années 80, l'optique médicale

¹⁰⁴ Néologisme de *hand in cap*, jeu anglais qui consiste à échanger, à l'aveugle, des biens posés dans un chapeau, sous le contrôle d'un arbitre censé garantir l'égalité des échanges.

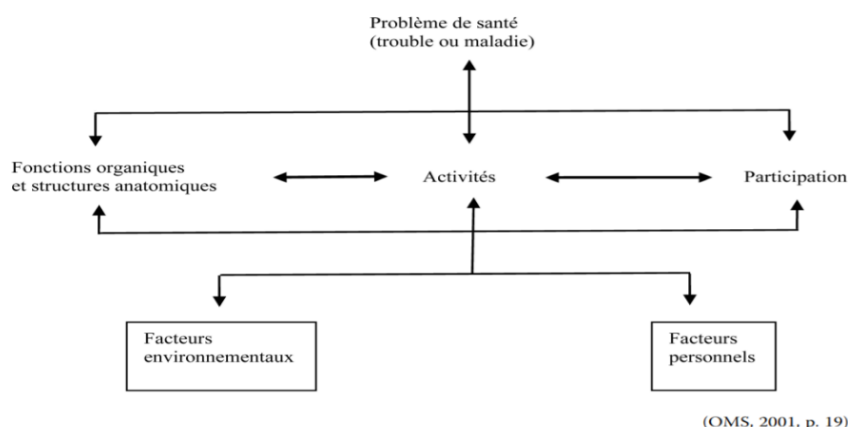
¹⁰⁵ Fondé sur une conception taxinomique des individus, le modèle médical vise à dégager des typologies représentatives de l'état de santé par l'existence du dysfonctionnement (le trouble, la maladie, la déficience). En s'appuyant sur cette compréhension défectologique de l'individu (Kohout-Diaz, 2018) le modèle médical défend la réhabilitation comme condition de participation à l'ensemble du groupe social. Le *modèle social*, quant à lui, met en évidence le rôle de l'environnement et de ses effets sur la condition de la personne handicapée. Sur le plan théorique, cette approche renvoie aux *disability studies*, courant sociologique aux accents fortement critiques au regard des mécanismes de production des différences (Albrecht et al., 2001). Concernant le handicap, il était question de repenser cette notion à la lumière du débat sociologique sur les discriminations. L'ouvrage d'Erving Goffman (1975), est, à ce titre, exemplaire. En s'appuyant sur la notion de *stigmates*, l'auteur dénonce le mécanisme de production de représentation fondées sur des atteintes normatives, à travers desquelles "un désaccord [...] entre les identités sociales virtuelles et réelles. » sont présentées. (p. 12). D'après, Goffman, pour comprendre la différence, il est donc essentiel d'observer les cadres normatifs à l'origine des jeux de contraires omniprésents dans les sociétés. Pour illustrer ses propos, l'auteur met en évidence la notion de normalité aux Etats-Unis des années 1960 : être homme, jeune, blanc et marié, hétérosexuel, protestant, diplômé, employé et en bonne santé. Voilà pourquoi, d'après l'auteur, le normal et le stigmatisé, "ne sont pas des personnes mais des points de vue". (p.61).

a prévalu, la classification triptyque proposée par le rhumatologue Philipp Wood, étant retenue par l'OMS comme suit :



Source : OMS, 1982.

Suite à des nombreuses critiques, levées, notamment, par les opposants au modèle médical, un long processus de révision a abouti à une perspective biopsychosociale du handicap, l'accent étant mis sur sa dimension conditionnelle en lien avec l'environnement :



Source : OMS, 2001.

Dès lors, de « personne handicapé » à « personne en situation de handicap », l'évolution conceptuelle a donné place à la reconnaissance des droits permettant de faire avancer les actions en matière de non-discrimination. En France et au Brésil, bien que ces trajectoires sociohistoriques rendent compte des grandes lignes de la condition des personnes en situation de handicap, elles ne soulèvent les enjeux de chaque contexte qui seront détaillés d'ores et déjà.

3.2.1 - Handicap et exclusion en France et au Brésil.

Dans le clivage du double héritage grec et judéo-chrétien inscrit dans l'histoire des deux pays, l'expérience insularisée du handicap (Gardou cité dans Benoît et Plaisance, 2009) renvoie

au handicap comme stigmaté (Goffman & Kihm, 1975). Du mysticisme fantasmatique de l'Antiquité à la charité chrétienne, le handicap s'enracine, dans les deux pays, entre peur, suspicion et pitié. Entre exclusion sociale et prise en charge institutionnelle, le handicap oscille de la marginalisation à l'inadaptation des milieux destinés à sa prise en charge, l'émergence d'une logique asilaire étant, à cet égard, un exemple redoutable. En examinant le passage de la charité religieuse à l'institutionnalisation dans le tournant du XVIII^e siècle, Michel Foucault (1972) note, à ce sujet, que :

En quelques années, c'est tout un réseau qui a été jeté sur l'Europe. [...] Howard, à la fin du XVIII^e siècle, entreprendra de le parcourir ; à travers l'Angleterre, la Hollande, l'Allemagne, la France, l'Italie, l'Espagne, il fera le pèlerinage de tous les hauts lieux de l'internement - « hôpitaux, prisons, maisons de force » - et sa philanthropie s'indignera qu'on ait pu reléguer entre les mêmes murs des condamnés de droit commun, des jeunes garçons qui troublaient le repos de leur famille, ou en dilapidaient les biens, des gens sans aveu et des insensés. Preuve que déjà, à cette époque, une certaine évidence a été perdue : celle qui, avec tant de hâte et de spontanéité, avait fait surgir dans toute l'Europe cette catégorie de l'ordre classique qu'est l'internement. En cent cinquante ans, l'internement est devenu amalgame abusif d'éléments hétérogènes. (1972, p.66)

Dans la foulée de l'institutionnalisation du normal et du pathologique, des études pseudo-scientifiques ont favorisé la légitimation des logiques de discrimination par des ressorts variés. En France, dans le courant de la III^e République, des projets réformistes visant le « redressement intellectuel et moral »¹⁰⁶ de la jeunesse du pays, se sont investis dans l'épuration sociale comme stratégie de progrès durent entre-deux-guerres (Rossignol, 1998). Un exemple renvoie au Conseil technique de l'enfance déficiente ou en danger moral, créé en 1943, pour assurer la mise au point de techniques et de méthodes de dépistage, de soins et de réintégration des individus inadaptés à la vie sociale (p. 34).

Dans l'après-guerre, l'évolution statutaire du handicap ayant eu lieu, comme nous l'avons vu, dans la généralisation de la protection sociale et des droits, des évolutions importantes sont apparues. En France, les Commissions Départementales d'Orientation des Infirmes (1953) et les Centres d'Aide par le Travail (1954), ont misé sur la réintégration sociale par la création du statut de *personne handicapée*. L'objectif étant de mettre en valeur la participation économique des personnes handicapées¹⁰⁷, ces évolutions sont à l'origine de l'apparition de la loi d'orientation de 1975. En instituant une politique nationale entièrement

¹⁰⁶ « Notre défaite est venue de nos relâchements. [...] C'est à un redressement intellectuel et moral que, d'abord, je vous convie. » P. Pétain, déclaration du 25 juin 1940.

¹⁰⁷ Avec la création du statut, « travailleur handicapé », par exemple.

dédiée au handicap, l'accent était mis sur une prise en charge multidimensionnelle (prévention et dépistage, scolarisation, intégration sociale, travail) axée sur la compensation. A tous les égards, ces transformations sont dues au combat mené par des personnes organisées autour d'associations, à l'image de l'ANMH (Association Nationale de Malades et Handicapés, 1945), incontournables pour faire avancer ce processus d'évolution éthique et sociétale.

Au Brésil, le retour à la démocratie dans les années 80 a été fondamental pour introduire le débat sur la promotion des droits à l'égard des personnes en situation de handicap dans l'agenda politique national. Participant à des événements expérimentés au niveau international¹⁰⁸, le Brésil opte, toutefois, pour le maintien du terme *deficiência* (déficience) en se distinguant d'autres pays ayant adopté l'anglicisme *handicap*. Dès lors, au Brésil, la notion de déficience est comprise comme :

« [...] *um conceito em evolução em que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas*¹⁰⁹ [...]. »

Dès lors, dans ce pays, le terme « *pessoa com deficiência* » (personne ayant une déficience) remplace les terminologies précédentes et particulièrement celle « porteur de handicap » de qui faisait objet de critiques des groupes associatifs qui voyaient dans ce terme le stigmate attribué aux personnes atteintes de maladies comme le VIH, par exemple.

En France, la loi du 11 Février 2005 en faveur de l'égalité de chances fait valoir ce paradigme en définissant le handicap comme :

[...] *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* (Article L-114).

Ainsi envisagée, l'égalité de chances devient un enjeu essentiel traduit autour de l'investissement dans des mesures de compensation et d'adaptation sociale. Dans les termes de cette loi, ces mesures correspondent à :

¹⁰⁸ Année internationale des personnes handicapées, l'ONU (1981), Convention relative aux droits des personnes handicapées, approuvée par le Brésil le 9 juillet 2008, conformément au paragraphe 3 de l'art. 5 de la Constitution fédérale.

¹⁰⁹ La déficience est un concept en évolution et résulte de l'interaction entre les personnes déficientes et des obstacles comportementaux et environnementaux qui empêchent leur pleine et effective participation à la société sur un pied d'égalité avec les autres. [...].

[...] répondre à ses besoins [de la personne handicapée], qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation, de l'insertion professionnelle, des aménagements du domicile ou du cadre de travail nécessaires au plein exercice de sa citoyenneté et de sa capacité d'autonomie, du développement ou de l'aménagement de l'offre de service, permettant notamment à l'entourage de la personne handicapée de bénéficier de temps de répit, du développement de groupes d'entraide mutuelle ou de places en établissements spécialisés, des aides de toute nature à la personne ou aux institutions pour vivre en milieu ordinaire ou adapté, ou encore en matière d'accès aux procédures et aux institutions spécifiques au handicap ou aux moyens et prestations accompagnant la mise en œuvre de la protection juridique régie par le titre XI du livre Ier du code civil. Ces réponses adaptées prennent en compte l'accueil et l'accompagnement nécessaires aux personnes handicapées qui ne peuvent exprimer seules leurs besoins. Les besoins de compensation sont inscrits dans un plan élaboré en considération des besoins et des aspirations de la personne handicapée tels qu'ils sont exprimés dans son projet de vie, formulé par la personne elle-même ou, à défaut, avec ou pour elle par son représentant légal lorsqu'elle ne peut exprimer son avis. (Article 11)

Au Brésil, depuis les années 2000, différents dispositifs de reconnaissance de droits¹¹⁰ ayant vu le jour, il importe de mentionner la *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência*¹¹¹ (BRASIL, 2015), populairement désignée *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, où le principe d'accessibilité va de pair avec la promotion de l'intégration dans un cadre d'existence ordinaire.

3.2.1.1- Au Brésil, le handicap comme déficience à l'école.

En matière de handicap, les premières initiatives de scolarisation renvoient, à l'époque coloniale, aux initiatives destinées au handicap sensoriel. En 1854, José Alvares de Azevedo, lui-même non-voyant et ancien élève de l'Institut Royal des Jeunes Aveugles de Paris a bâti l'institut impérial des garçons aveugles¹¹². À l'instar de cette initiative, s'ensuivit, en 1857, la création de l'« *Instituto dos Surdos Mudos*¹¹³ », destiné à la formation et à l'apprentissage de métiers pour les enfants sourds et muets. Bien que prometteuses, ces expériences furent limitées quant au nombre d'enfant accueillis : tout au long de ses trois premières années, l'Institut royal n'a accueilli que 30 élèves. L'« *Instituto de Cegos* », quant à lui, en 59 années d'existence (1854-1913) n'a inscrit que 313 élèves non ou mal-voyants. (Lobo, 2015, p. 25).

¹¹⁰ Loi 10.436 / 2002 officialisant la langue des signes brésilienne – Libras, loi n ° 8112/1990 réservant de postes dans les services publics et loi n ° 8213/1991 fixant entre 2 et 5% le quota de personnes handicapées dans les entreprises de plus de 100 employés.

¹¹¹ Loi brésilienne d'inclusion de la personne ayant une déficience.

¹¹² *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, actuellement Instituto Benjamin Constant.

¹¹³ Actuellement *Instituto Nacional de Educação dos Surdos* – INES.

À partir des années 30, ces initiatives, fédérées autour d'associations pour la plupart organisées par des parents d'enfants en situation de handicap, proposèrent des réponses aux difficultés en matière d'instruction scolaire. Parmi ces associations, il importe de considérer, particulièrement, le rôle de l'« *Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais* » (APAE), les Instituts Pestalozzi¹¹⁴ ainsi que l'approche spécialisée proposée par l'éducatrice Helena Antipoff¹¹⁵. Dans leur ensemble, ces acteurs incarnent les efforts plus remarquables à l'échelle nationale, comblant, du reste, l'absence de l'État en matière de prise en charge éducative au regard des enfants en situation de handicap. Au niveau de l'État, la massification de l'éducation publique dans la République du XX^{ème} siècle a fait son cheminement dans la voie de l'exclusion, les conditions d'admission dans les lycées à cette époque étant significatifs à ce sujet :

« Art. 29. O candidato à matrícula na primeira série de qualquer dos cursos industriais, de mestria, ou técnicos, ou na única série dos cursos pedagógicos, deverá desde logo apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado.

Art. 30. Deverá o candidato satisfazer além das condições gerais referidas no artigo anterior, as seguintes condições especiais de admissão:

I - para os cursos industriais:

c) possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devam ser realizados ; »¹¹⁶ (Loi n. 4.073 cité par Guerreiro, Elaine & Cristina Rodrigues Villela, Tereza, p. 188, 2013)

De manière à organiser cette action normative au sein de l'éducation nationale, des services d'inspection médico-scolaire (*Inspeção Médica Escolar – IME*), chargés de veiller au développement physique et intellectuel des élèves, ont vu le jour. La création de ces services, ancré dans une perspective rééducative du handicap, est à l'origine de l'enseignement

¹¹⁴Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) fut un éducateur suisse fortement influencé par la pensée de Jean-Jacques Rousseau, notamment en ce qui concerne l'assertion qui considère « l'homme naturellement bon ». A partir d'une expérience éducative menée à Yverdon (Suisse) avec des enfants travailleurs dans des industries, Pestalozzi a mis au point une méthode éducative basée sur le respect de la nature profonde de l'enfant, de son intuition et de ses intérêts.

¹¹⁵Institutrice russe, Helena Wladimirna Antipoff a séjourné en France au début du XX^e siècle, où elle a pu participer, avec Binet et Simon, à la mise au point des tests d'intelligence. Dans les années 30, invitée par le gouvernement brésilien, Antipoff structure les bases de l'enseignement spécialisé au Brésil. Par ailleurs, l'emploi du terme « exceptionnel » pour se référer à l'enfant handicapé mental est arrivé au pays avec Antipoff. Lors d'une interview pour un journal local elle utilise le terme pour remplacer les terminologies péjoratives de l'époque. Cf : Rafante, Heulalia Charalo (2016). « *História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa* ». *Revista de Educação PUC-Campinas*, 21(2), 149-161.

¹¹⁶ Art.29 : le candidat à l'inscription dans le premier cycle de quelconque de formations industrielles, de maîtrise ou technique, ou dans l'unique cycle des cours pédagogiques, devra aussitôt, faire preuve de ne pas être porteur de maladies contagieuses et d'être vacciné. Art.30 : le candidat devra satisfaire, en dehors des exigences mentionnées ci-dessus, remplir des conditions spéciales : I- pour les formations industrielles : avoir les capacités physiques et l'aptitude mentale pour les travaux scolaires demandés. »

*emendativo*¹¹⁷, une modalité d'enseignement dans laquelle l'intégration scolaire s'attachait à une perspective utilitariste définie par l'éducation nationale comme ainsi :

« [...] *os anormais, nas suas diferentes categorias e tipos, podem se adaptar, na sua maioria, ao meio social, desde que sejam submetidos a processos de educação adequados à sua deficiência física, sensorial ou psíquica, e atendendo a que a Constituição da República, a ser promulgada, torna obrigatório o ensino e a assistência geral aos desvalidos e que esta sera muito menos onerosa uma vez que se promova a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes.* »¹¹⁸ (Guerreiro et al., 2013, p. 186)

Dans la pratique, le repérage des enfants considérés « anormaux » par les diagnostics des IME menait à une prise en charge dans des services d'éducation spécialisée rattaché aux organismes municipaux responsables de l'éducation scolaire¹¹⁹. Au sein de ces structures, différentes méthodologies pédagogiques appliquaient un programme scolaire selon le type de handicap (Jannuzzi, 1982). Ensemble, ces démarches ont marqué, d'une part, l'accroissement de la prise en charge de l'État au regard de la scolarisation des enfants en situation de handicap, et, d'autre part, l'hégémonie du modèle spécialisée dans l'ensemble du pays. Outre la mise en place de structures spécialisées, nombre de centres de réhabilitation¹²⁰ furent créés ayant comme objectif de renforcer la perspective soignable du handicap en vue de l'intégration sociale par l'adaptation scolaire.

A partir des années 50, les postulats de la théorie du capital humain s'étant répandues au Brésil, un investissement dans la scolarisation des enfants en situation de handicap a mené à la loi 5.692 (1971), légiférant sur l'enseignement spécialisé :

Art.9 : « *os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais ou que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação* »¹ .

¹¹⁷ Traduction : enseignement correctif.

¹¹⁸ Etant donné que les anormaux, dans leurs différentes catégories et types, peuvent s'adapter, dans leur majorité, à l'environnement, dès qu'ils sont soumis à des processus éducatifs adéquats à leurs déficiences, physiques, sensorielles ou psychiques, et, dans l'objectif d'atteindre les préconisations de la Constitution de la République, à être promulgué, devient obligatoire l'enseignement et l'assistance générale aux invalides et que ceci sera moins onéreux en faveur de la conversion, par le biais de l'enseignement, des anormaux en citoyens utiles et capables. (Traduction de l'auteure)

¹¹⁹ Dénommés *Secretarias Estaduais de Educação*, ces organismes représentent le pouvoir public dans les 27 États de la fédération.

¹²⁰ La notion de « réhabilitation » côtoie l'optique du handicap depuis les années 50 avec la création de centres de réhabilitation inspirés du modèle américain de l'école de réhabilitation de la *Columbia University*.

Dans ce contexte, les actions jusqu'alors fragmentées sur l'ensemble du territoire sont fédérées autour du « *Centro Nacional de Educação Especial*¹²¹ », institution gouvernementale créée pour renforcer l'approche « spécialisée ». En 1973, cette structure, rattachée au *Centro Nacional de Educação Especial* (CENESP)¹²², acquiert, en 1986, un statut plus imposant sur le plan national, celui de Secrétariat d'éducation spécialisée, rattaché au Ministère de l'éducation.

La restauration de la démocratie au pays (1985) apportant un nouveau souffle en matière de droits fondamentaux, le *droit de tous* à l'éducation¹²³ gagne sa place dans la reconfiguration politique des instances de gestion éducative. Dès lors, sortant de la logique ségrégative, des structures spécialisées sont fermées au cours des années 90¹²⁴. D'autres, sont, quant à elles, unifiées avec les instances de l'éducation du milieu ordinaire à l'image de la fusion entre la « *Secretaria de Educação Especial* » et la « *Secretaria Nacional de Educação Básica* ». (Kassar, 2012).

A partir des années 90, des tendances réformistes diffusées par des grands événements internationaux sur lesquels je reviendrai, apportent au Brésil l'ambition d'une école pour tous. C'est ainsi que les grandes lignes dans la loi de directives et bases de l'éducation nationale (LDBEN, 1996) sont posées en recommandant l'inclusion en classe ordinaire, excepté en cas d'impossibilité due aux besoins particuliers de l'élève. Basée sur le principe de scolarité obligatoire, cette loi prévoit, par ailleurs, des pénalités juridiques en cas de refus de l'inscription de l'enfant en situation de handicap dans le réseau scolaire (public ou privé/ spécialisé ou ordinaire). Dès lors, une recrudescence progressive de l'accueil en milieu ordinaire au détriment des structures spécialisées est vérifiée au cours des dernières années. D'après le rapport UNESCO (2020) le changement politique expérimenté entre 2003 et 2015¹²⁵ a permis une

¹²¹ Centre national d'éducation spécialisée.

¹²² Décret 72.425.

¹²³ Le chapitre III de cette nouvelle Constitution entrevoit l'éducation comme « *un droit de tous, [...] envisageant le plein développement de la personne.* » (Article 205). A juste titre, l'emploi du mot « tous » apparaît dans le document pour réitérer l'objectif majeur du modèle républicain en atteindre l'ensemble de la population, sans discriminations.

¹²⁴ D'après Kassar (2012), la fermeture de ces structures coïncide avec trois mouvements importants. Le premier renvoyant à la diffusion du discours sur l'inclusion scolaire dans lequel l'existence de classes spécialisées relève de la ségrégation. Le deuxième est celui de la municipalisation du primaire dont les actions ne prévoyaient pas des structures spécialisées et le troisième est celui de la mainmise du secteur privé pour lesquels les coûts relatifs aux classes spécialisées constituaient un « coût supplémentaire » à éviter.

¹²⁵ Avec la montée au pouvoir du parti des Travailleurs (PT).

croissance de 23% à 81%, respectivement, dans la proportion d'élèves handicapés scolarisés dans les écoles ordinaires. Le tableau ci-dessous rend compte de cette évolution :

Figure 7 : Évolution de l'inscription des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire au Brésil.

Année	Étab. Fédéral	Étab. État	Étab. Municipal	Étab. Privé
2007	2	188	335	2135
2008	2	168	332	2121
2009	2	135	265	1869
2010	2	119	255	1783
2011	2	114	221	1744
2012	2	115	211	1734
2013	2	114	214	1719
2014	2	116	203	1703

Source : MEC/INEP *apud* Kassir et al. 2016.

Toutefois, force est de constater que cette « nouvelle présence » dans le milieu scolaire ordinaire ne va pas sans tensions pour l'ensemble de la communauté scolaire, y compris les élèves concernés par l'inclusion en milieu ordinaire. En effet, une enquête qualitative rassemblant 265 récits d'élèves fait part des violations des droits, notamment à l'égard des élèves en situation de handicap, dans les écoles brésiliennes. Souvent vécue comme un *évènement ordinaire*, l'expérience de la discrimination à l'école surenchérit le cycle des inégalités parmi lesquelles le rapport retient :

- a) Certaines écoles et/ou enseignants refusent l'inscription ou choisissent de se désengager d'accueillir l'élève sous prétexte de ne pas avoir eu des formations ;
- b) Nombre d'élèves inclus dans les écoles publiques ont tendance à l'abandon scolaire car les écoles ne répondent pas à leurs besoins ;

- c) Certaines familles finissent par retirer leurs enfants des écoles ordinaires pour les inscrire dans les structures spécialisées afin d'éviter les discriminations ;
- d) Les écoles privées ont tendance à refuser les enfants en situation de handicap ou bien à les accepter sous condition de paiement de frais supplémentaires ;
- e) L'éducation offerte à ces étudiants est généralement de mauvaise qualité et se réduit à des activités qui limitent leur développement.

3.2.1.2 - En France, le handicap comme situation.

En France, les premières réponses en matière de scolarisation de personnes handicapées gravitent autour de noms comme celui de l'Abbé de l'Épée, (1712-1789), Jacob Rodrigue Pereire, 1715-1780), Valentin Haüy (1745-1822), ou encore Louis Braille (1809-1852), pionniers dans la reconnaissance de l'éducabilité¹²⁶ des enfants considérés inéducables. S'inspirant d'autres initiatives, particulièrement dans le champ des troubles mentaux, l'éducabilité devient une conviction partagée par des médecins de la fin du XIX^e à l'image d'Itard (1774-1838), Edouard Séguin (1812-1880) ou encore Alfred Binet (1857-1911) et Théodore Simon (1873-1961). Si certaines références actent la naissance de l'approche spécialisée en France dans la tentative de scolarisation de Victor de l'Aveyron, *l'enfant sauvage*, (Lane, 1976), d'autres mettent en évidence un renforcement de la rhétorique de régulation sociale assise sur la notion d'*enfance aliénée* (Jacqueline Gateau-Mennecier, 1990). Par cette dernière, l'affermissement de la rhétorique psychiatrique au début du XX^{ème} a consigné la production de catégorisations donnant place à l'institutionnalisation de la ségrégation. Dans la définition de Binet et Simon, les deux grands noms de la médecine aliéniste de l'époque :

Le langage médical applique le terme d'anormal à tout sujet qui se sépare assez nettement de la moyenne pour constituer une anomalie pathologique. En fait, les anormaux sont un groupe tout à fait hétérogène d'enfants ; leur trait commun, qui est un caractère négatif, c'est que, par leur organisation physique et intellectuelle, ces êtres sont rendus incapables de profiter des méthodes ordinaires d'instruction et d'éducation qui sont en usage dans les écoles publiques. (1911, p.20)

Sur le plan éducatif, ce discours a opéré dans la légitimation de la rhétorique médicale dans le champ de l'école en transformant radicalement la manière d'envisager l'enfant et le rôle

¹²⁶ Le postulat de l'éducabilité fait référence à un principe heuristique de la philosophie éducative basée sur la possibilité d'éduquer en fonction des capacités cognitives et intellectuelles des sujets apprenants. Réf. : Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les cahiers dynamiques*, (1), 4-9.

d'élève au sein de l'institution scolaire. Dans ces conditions, les éléments étaient réunis pour l'avènement des classes et écoles spéciales créées par la loi de 1909, qui a permis de faire converger la généralisation de l'instruction scolaire¹²⁷ et la prise en charge éducative des enfants considérés inéducables. Dans la perspective socio-philosophique de Foucault (1972, 1975, 1994, 1999), ce phénomène se rajoute à d'autres dispositifs du biopouvoir sous-jacents aux logiques disciplinaires destinées à la régulation sociale. Sans être isolée, cette appréciation trouve résonance chez Muel-Dreyfus (1975), pour qui l'action discrétionnaire des institutions de prise en charge de l'enfance a contribué à la création de la notion d'*enfance anormale*. Prenant appui sur l'engouement autour de la *prévoyance* observée dans la première moitié du XX^{ème}, l'auteure souligne, du reste, l'ambivalence de la préoccupation de l'État envers les classes populaires en dévoilant des intérêts implicites du projet :

Il semble également que les enfants concernés soient socialement les mêmes et que du "redressement moral" à « l'orthopédie mentale" seuls les mots changent ; de même, les métiers prévus pour les petits pauvres (abandonnés, délinquants ou malades mentaux) ainsi rééduqués ne varient guère (aides jardiniers, manœuvres, hommes de peine, domestiques). C'est parmi les pauvres d'entre les pauvres que se dissimule le futur danger social. Ce sont ceux-là que l'on n'aura de cesse de faire sortir de l'école primaire sous l'étiquette d'anormaux, après n'avoir eu de cesse qu'ils y entrent. (p. 63).

En 1909, des structures de perfectionnement étant mises en place avec l'objectif d'une « *instruction particulière adaptée* » (Binet et Simon, *idem*, p.9), toute une population d'enfants rejetés du milieu ordinaire constitue, dès lors, la cible de l'enseignement spécialisé. L'étendue des nosologies médicales s'imposant au sein du système éducatif français, une gestion par « catégorie » d'élèves sous prétexte d'optimisation du processus d'apprentissage voit le jour (Vienneau, 2002). Outre le renforcement de l'approche spécialisée, un processus de formalisation de la ségrégation scolaire comme réponse efficace aux problématiques pédagogiques s'établit ; toutefois, de vives critiques contestaient les fondements éthiques du modèle¹²⁸. Au cœur de ce débat, la mise en garde portait sur les effets de la ségrégation sur les apprentissages¹²⁹ menant, par la même voie, à la discréditation du modèle dans les années 90. La loi de 1909 constituant un cadre réglementaire, les classes de perfectionnement se multiplièrent à partir de années 70 jusqu'à leur fermeture par la circulaire 91-304 du 18/11/1991. Sur l'influence du *mainstreaming* étatsunien, l'approche intégrative émerge

¹²⁷ Cf. la loi d'obligation de l'instruction (1885).

¹²⁸ Notamment de la part des associations représentatives des personnes handicapées présentes sur le territoire français depuis 1921 avec la création de la Fédération des Mutilés du Travail.

¹²⁹ Cf. Dunn, L. M. (1968). *Special education for the milly retarded –Is much of it justifiable ? Exceptional Children*, 35(1), 5.

comme le paradigme d'un modèle scolaire capable de prendre en compte les besoins éducatifs dans des environnements communs d'apprentissage.

« Mainstreaming refers to the temporal, social and instructional integration of eligible exceptional children with normal peers. It is based on an ongoing individually determined educational needs assessment, requiring clarification of responsibility for coordinated planning and programming by regular and special education administrative, instructional, and support personnel.¹³⁰ (Kauffman et all. cité par McMillan, 1977, p.3)

Au niveau législatif, ces transformations se concrétisèrent dans la loi du 30 Juin 1975 où l'obligation scolaire se présente comme *droit à l'éducation* garanti aux personnes en situation de handicap :

Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux par la commission instituée à l'article 6 ci-après. L'éducation spéciale associe des actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales ; elle est assurée, soit dans des établissements ordinaires, soit dans des établissements ou par des services spécialisés. Elle peut être entreprise avant et poursuivie après l'âge de la scolarité obligatoire. (Art. 4.)

L'approche intégrative est, ainsi, bâtie ayant pour déclinaison trois modalités de scolarisation : 1) celle d'une intégration « individuelle » en classe ordinaire ; 2) celle d'une intégration « collective » en structure spécialisée et 3) celle d'une intégration à temps partiel, correspondant au choix de l'une des options précédentes. Son organisation se caractérise par une complexe cartographie de dispositifs (Belmont et al.,2006) mis en place pour rendre possible l'adaptation de l'élève au cadre normatif de l'école ordinaire. Dans ce contexte, sont créés les Instituts Médico-Pédagogiques (IME), les Sections d'Enseignement spécialisé (SES), les Section d'Enseignement Général Professionnel Adapté (SEGPA) et les CLIS (classes d'inclusion scolaire). Avec l'évolution de la notion d'accompagnement scolaire, ces dispositions se sont mises en conformité avec de nouvelles problématiques scolaires, à l'image des difficultés d'apprentissage. Les Réseaux d'Aide Spécialisée aux Élèves en Difficultés (RASSED), les Services d'Éducation Spéciale et des Soins à Domicile (SESSAD) et des Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) sont nées dans ce contexte. Dans les années 80, l'approche intégrative fait l'objet de mises en garde par son incapacité à dépasser les grilles du handicap

¹³⁰ L'intégration fait référence à l'intégration temporelle, sociale et pédagogique des enfants exceptionnels éligibles avec des pairs normaux. Il est basé sur une évaluation continue des besoins éducatifs déterminée individuellement, nécessitant une clarification de la responsabilité de la planification et de la programmation coordonnées par le personnel administratif, pédagogique et de soutien de l'éducation régulière et spéciale.

(Belmont et al., 2006) et à œuvrer véritablement en faveur du principe républicain de l'égalité de chances. De plus, des dysfonctionnements importants au sein des dispositifs, mal positionnés entre intégration et ségrégation, ont donné place à un processus de désaffiliation vécu par 7% des élèves en situation de handicap exclus de l'école à cette époque¹³¹. A la fin de la décennie, la loi Jospin (1989) met en avant une notion d'éducation où le principe de l'égalité de chance figure de la sorte :

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances [...] L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent. (Art.1)

Bien présent encore dans les années 1990 et au début des années 2000, le modèle intégratif a perdu sa place dans la foulée des transformations expérimentées à niveau inter, intra et supra national. Sur ces bases, la mouvance autour de la lutte contre les discriminations et les inégalités professées à des différents niveaux (académique, associatif, civil) met en avant l'urgence d'une éducation à visée démocratique comme condition de lutte contre les injustices sociales. En France, cette ambition déclenche l'ouverture de classes ordinaires à l'enfant en situation de handicap, dans une conception d'école *pleinement inclusive*¹³². Dès lors, le nombre d'élèves en situation de handicap inscrits dans l'ordinaire scolaire a triplé, passant de 118 000 en 2006, un an après la loi du 11 février, à 361 500 en 2019¹³³. Toutefois, comme au Brésil, cette présence se heurte à des obstacles observés par le rapport *Éducation Inclusive en France : tendances, défis, et enjeux* (Ebersold, 2016)¹³⁴ :

- L'augmentation du nombre d'enfants scolarisés en milieu ordinaire ne signifie pas une baisse importante du nombre d'élèves admis dans le milieu spécialisé ;
- La généralisation de l'obligation scolaire n'est pas encore une réalité pour cette population où 7 300 jeunes ne sont pas scolarisés ;
- L'accès à l'école ne se traduit pas par un sentiment d'affiliation : 1 enfant sur 8 se sent mal à l'aise dans la scolarité.

3.3 - Les inégalités scolaires sous le prisme des discriminations ethniques.

¹³¹ Cf : Plaisance, 2010.

¹³² Circulaire de la rentrée 2019.

¹³³ Source : <https://www.education.gouv.fr/cid146435/ecole-inclusive-la-dynamique-est-lancee.-retour-sur-le-comite-de-suivi-du-4-novembre.html>. Accès au 07/11/2019.

¹³⁴ Source : http://www.unesco.org/fr/wp-content/uploads/2015/12/02_Ebersold.pdf. Accès au 05/10/2019.

Au cours de ces dernières années, les analyses sur les rapports entre éducation et discriminations fait l'objet de réflexions et recherches, particulièrement en contexte sud-américain où cette question est abordée sous le prisme des tensions liées à la reconfiguration post-coloniale des pays (Mignolo, 2003 ; Gomez, 2005 ; Walsh, 2009 ; Grosfoguel, 2007). Les questions suscitées et les défis se multipliant, l'étendue du débat s'intensifie au même rythme que son impact dans le débat public. Dans ce contexte, les travaux de recherche au Brésil s'intéressent aux inégalités qui traversent l'expérience scolaire des enfants, notamment des groupes marginalisés, afro-brésiliens et amérindiens. En effet, loin de correspondre aux représentations idylliques de pays métissé où vivent harmonieusement diverses cultures dans une « démocratie raciale »,¹³⁵ la question ethnique au Brésil s'impose, à l'heure actuelle, renforcée par un triste constat : celui d'un pays qui vit mal sa diversité. Dans ce contexte, le sentiment de dette historique ressenti par des populations historiquement marginalisées renvoie à des problématiques profondément ancrées dans la société, dont l'éducation fait partie.

3.3.1 - Les inégalités scolaires à l'égard des populations indigènes au Brésil.

L'enjeu de la scolarisation des populations indigènes au Brésil présente autant de complexités selon la manière dont se bâtissent les rapports entre l'identité culturelle de ces peuples et la manière dont ils ont été intégrés à la politique éducative nationale. Au regard de sa population amérindienne, l'institution scolaire au Brésil renvoie à l'acculturation imposée à l'époque coloniale (1500-1822), où des congrégations religieuses menaient des expériences éducatives visant à la conversion religieuse et à l'acculturation. L'instauration de la République (1889) lançant le débat sur la formation de l'identité nationale, la création des programmes à visée intégrationniste destinées à l'unification de l'État brésilien¹³⁶ fut mise en avant (Lima, 1992). Des programmes éducatifs appuyées sur un *bilinguisme de transition*¹³⁷ traduisent le processus d'anéantissement du patrimoine linguistique indigène au détriment de la massification de la langue portugaise sur l'ensemble du territoire national. Cette démarche assimilationniste ne trouvant que partiellement son engouement, le militantisme des

¹³⁵ La notion de « démocratie raciale » renvoie à une formule immortalisée par le sociologue brésilien Gilberto Freyre dans les années 50. Pour plus de précisions, consulter : Christophe Brochier. Le Concept de « Démocratie Raciale » dans l'histoire intellectuelle brésilienne. Revue de synthèse, Springer Verlag/Lavoisier, 2014, pp.123-150.

¹³⁶ *Serviço de Proteção aos Índios (SPI), Fundação Nacional do Índio (FUNAI).*

¹³⁷ A ce propos, il est particulièrement intéressant de noter la présence des chercheurs du SIL- *Summer Institute of Linguistics*, dans les communautés indigènes, à l'époque de la dictature militaire. Cf : CUNHA, 1992.

associations investies dans la protection du patrimoine des cultures autochtones suite à l'ouverture démocratique du pays a pu endiguer la destruction totale de l'héritage des peuples originaires du Brésil (Zoia, 2010).

Sur le plan éducatif, les dispositions de la Constitution nationale (1988) ratifiées par la Loi de Directives et Bases (LDB,1994) ont accordé une place à la reconnaissance de la singularité des populations indigènes au sein des politiques éducatives nationales. La législation relative aux écoles autochtones, présente, à ce titre, un double objectif : l'articulation du système éducatif aux demandes éducatives des peuples autochtones et à la sauvegarde de son patrimoine culturel. Ainsi, des approches éducatives à visée multiculturelle sont venues se positionner au cœur des politiques éducatives afin de promouvoir un modèle interculturel, bilingue/multilingue, spécifique et différencié (RCNEI,1998, p. 24). Toutefois, différents baromètres nationaux (MEC, 2015) mettent en lumière les paradoxes entre ces dispositions et les conditions réelles de scolarisation des peuples indigènes au Brésil. Au niveau institutionnel, les recensements réalisés par le Ministère de l'Éducation (MEC) depuis 1999 permettent de vérifier le paradoxe entre les injonctions législatives et l'application des lois. Un rapport mis au point par le MEC en 2005, identifie, à ce propos, que sur les 2 323 écoles autochtones du pays¹³⁸, la majorité se limite à l'offre du cycle fondamental¹³⁹, l'enseignement secondaire n'étant possible que dans 2,61 % des établissements. Sur le plan des dispositions multiculturelles, même si dans 78,26 % des écoles l'enseignement bilingue est pratiqué, dans 21,74% des cas, la langue autochtone ne fait pas partie des programmes scolaires. En ce qui concerne l'utilisation de matériel didactique, 965 des écoles inventoriées déclarent faire usage de programmes multiculturels, ce qui représente moins de la moitié des écoles autochtones du pays (41,54%). Ces différences sont significatives également dans la disparité entre les régions : le nord du pays, concentrant plus de la moitié des écoles autochtones, possède seulement 33,02% du matériel didactique multiculturel¹⁴⁰. En ce qui concerne les conditions structurelles, sur les 2 323 établissements d'enseignement, seulement 65,78% fonctionnent dans un bâtiment construit à des finalités éducatives¹⁴¹ (Luciano, 2015), d'autre dans des structures diverses peu adaptées aux missions de l'école (églises, cabanons, entre autres).

¹³⁸ A l'exception des états du Piauí et du Rio Grande do Norte.

¹³⁹ Accueillant 128 984 élèves, soit 81,20% de cette population indigène globale.

¹⁴⁰ Le *ratio* dans la région Sud correspond à 63,89%.

¹⁴¹ Les autres, soit 34,22% fonctionnent dans des conditions précaires liées aux problématiques de démarcation de terre vécues particulièrement par ces populations.

3.3.2 - Les inégalités scolaires à l'égard de la population afro-brésilienne.

Selon Cruz (2005), l'inégalité ethnique sur laquelle se structure la société brésilienne constitue une grille d'analyse incontournable pour la compréhension des inégalités sur le plan scolaire. Le racisme structurel et institutionnel¹⁴² qui s'impose à la population afro-brésilienne dans son ensemble est, du reste, dénoncé par des nombreux rapports nationaux et internationaux faisant état de l'exclusion globale de cette population au sein de la société (PNUD¹⁴³, ONU, UNESCO). Entre racisme saillant et voilé, l'histoire de l'école à l'égard des afro-brésiliens semble d'être le lieu du « [...] refus de la reconnaissance de la diversité ethno-raciale de la population même du pays. » (Santiago et Canen, 2013, p. 44).

Le Brésil figure comme l'un des pays plus inégalitaires du monde (UNESCO, 2016). Dès lors, l'analyse des inégalités au sein du système éducatif brésilien ne peut pas se soustraire de la compréhension des victimes majoritaires du phénomène, lui-même attaché aux effets du « racisme institutionnalisé » (Almeida, 2019) qui opère dans les pratiques scolaires. Si, toutefois, par souci d'objectivation méthodologique, cette histoire ne pourra pas être restituée dans ses détails, il me semble essentiel de mettre en lumière ses effets sur le plan éducatif.

Au Brésil, la discrimination raciale et la précarité des conditions de vie des populations issues de la diaspora africaine rendait inaccessible la scolarisation des enfants noirs et métis (Schwartz, 2019) tout au long des 338 ans d'esclavage. L'expansion du modèle scolaire dans la République (1889) n'apportant guère de changements à cette situation, dans les années 20, le racisme scientifique répandu dans les Universités du pays (Schwarcz, 1993) a fini par institutionnaliser le mépris envers la population afro-brésilienne. De nos jours, l'héritage du passé colonial-esclavagiste, laisse, 132 ans après l'abolition de l'esclavage (1888), les traces visibles de ces logiques d'exclusion entérinant la place de marginalisation symbolique et physique de cette population¹⁴⁴.

Différentes études menées depuis les années 90 (Hasenbalg et Valle Silva, 1990 ; Rosenberg, 1991 ; Barcelos, 1993 ; Almeida, 2019), font consensus sur la présence des inégalités scolaires vécues par la population afro-brésilienne. Dans les années 90, Roserberg (1990) montrait, par exemple, que, entre 0 et 6 ans, 20% des enfants noirs et métis n'avaient

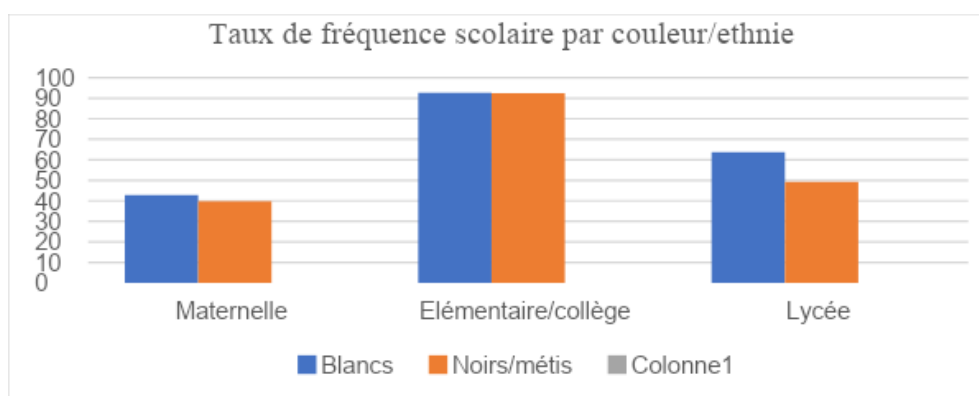
¹⁴² Pour certains auteurs comme Banton (1967), Rex (1986) ou encore Almeida (2019), le débat sur le racisme comprend trois approches : individuelle, structurelle et institutionnelle, reflétant les processus selon lesquels le racisme se structure dans les sociétés.

¹⁴³ Programme des Nations Unies pour le développement.

¹⁴⁴ Bannis de l'espace urbain en faveur du projet de reconstruction de villes au début du XX^e les populations noires se dirigèrent vers les zones périphériques, actuellement connues sous la dénomination de « favelas ».

pas accès aux crèches. Dès lors, différents recensements permettent de constater l'étendue du problème en s'appuyant sur une approche intersectionnelle et en croisant les grilles d'analyse. Ces recensions, largement utilisées comme baromètre sur la condition globale du système éducatif national, constituent, sans doute, une source non-négligeable en raison de leur multifactorialité. En croisant les variables ethnie/exclusion scolaire, le rapport "*Criança fora da escola*¹⁴⁵" (Unicef, 2012) montre que, parmi la population d'un million d'enfants âgés de 6 à 14 ans en situation de précarité scolaire, 64,78% sont afro-descendants déscolarisés en raison du travail précoce. Sous le prisme de la fréquence scolaire, les données du PNAD (2016) présentent la répartition suivante :

Figure 8 : Fréquence scolaire par couleur/ethnie au Brésil.



Source : PNAD, 2016.

Débutant à la maternelle (Rosenberg, 1990), les inégalités scolaires subies par la population afro-brésilienne évoluent jusqu'au lycée, où elles se creusent inexorablement : tandis que 70,7% des adolescents blancs âgés de 15 à 17 ans fréquentent le lycée, la proportion des noirs et des métis revient à 50,5% et 55,3%, respectivement. Cette situation s'aggrave davantage dans l'enseignement supérieur, où la population noire est deux fois moins présente à l'école que la population blanche : 10,7% et 23,4%, respectivement.

Entre inégalité et sélectivité (Schwartz, 2019), une nouvelle version du débat sur les rapports entre école et appartenance ethnique inscrit la prise en compte de la représentativité de la culture africaine et afro-brésilienne dans l'histoire du pays. Visant à perturber l'optique euro-centrée des programmes éducatifs nationaux (Cruz, 2005), cette mouvance, impulsée

¹⁴⁵ Enfant en dehors de l'école.

notamment par le mouvement Noir brésilien, inscrit un tournant à l'école, exhortée dès lors à incarner ces transformations. A l'image des revendications identitaires portées par les communautés indigènes, l'enjeu de la reconnaissance identitaire de la population afro-brésilienne fait appel à la capacité du système éducatif à prendre en compte la diversité, y compris dans les espaces fortement attachés à la mémoire coloniale du pays¹⁴⁶. Dans ce contexte, deux importantes mesures de discrimination positive méritent d'être mentionnées : la loi 10639/200 instituant l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et africaine dans toutes les écoles nationales et la loi 12.288/2010, sur le statut de l'égalité raciale. Dans son Article 1, cette dernière dispose :

« Destinado à garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e as demais formas de intolerância étnica. »¹⁴⁷

3.3.3 - La question ethnique dans le système éducatif français.

En France, la question ethnique dans le contexte scolaire ne se pose pas de la même manière qu'au Brésil. Dans le cadre du séminaire sur les recherches internationales en éducation réalisées par l'axe diversité (LACES), la sociologue et professeure en Sciences de l'Éducation Nassira Hedjerassi a caractérisé la question comme « tabou »¹⁴⁸ en contexte français. Selon la chercheuse, le modèle universaliste-républicain, héritier de l'école coloniale contribue à une invisibilisation de la question ethnique aussi bien dans le débat sur la société que sur celui de l'école. Face à cet obstacle, je me suis appuyée sur des chercheurs qui mettent en perspective les discriminations en prenant appui sur l'*origine* de l'enfant dans l'analyse des inégalités scolaires, à l'image de Felouzis, (2003), Fougère et al. (2017) ou encore Lorcerie (2019). Différemment de la variable "couleur" retenue dans les analyses brésiliennes, en France, l'origine de l'élève constitue une des variables sur lesquelles il est possible d'examiner les inégalités scolaires dans une approche intersectionnelle. Dans cette perspective, le bagage d'une histoire personnelle affiliée à l'immigration explique la variabilité de chemins menant à la

¹⁴⁶ Ceci est le cas notamment des écoles localisées dans les quilombos, communautés souvent rurales, héritières des stratégies de refus de la domination esclavagiste où les individus esclavagés s'installaient dans des régions difficilement accessibles afin d'échapper à l'asservissement.

¹⁴⁷ vise à garantir à la population noire la réalisation de l'égalité des chances, la défense des droits ethniques individuels, collectifs promus dans la lutte contre la discrimination et les autres formes d'intolérance ethnique. [Traduction libre].

¹⁴⁸ Conforme exposé présenté lors du séminaire de l'axe Diversité du LACES du 06/02/2018 à 17h30 au département de langues, salle MB5, site Victoire.

réussite ou à l'échec. Au niveau supranational, les différentes enquêtes Pisa exposent la particularité française au regard des politiques éducatives des autres pays de l'OCDE.

Figure 9 : Différence de scores moyens entre les élèves natifs et les élèves immigrés :

	2000		2012		Evolution	
	France	OCDE	France	OCDE	France	OCDE
Compréhension de l'écrit	48	44	68	35	20	-9
Mathématiques	54	47	67	37	14	-10

Source : PISA 2012 volume II

Dans ce même rapport, on note que les élèves issus de l'immigration sont deux fois plus surreprésentés parmi les élèves en difficulté. Ayant le même niveau économique, ils présentent des scores inférieurs de 37 points à ceux des élèves français, contre 21 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Au niveau local, les travaux de Felouzis (2003) dévoilent le visage des phénomènes d'ethnicisation présents dans les mécanismes menant aux inégalités scolaires, en s'appuyant sur le prénom des élèves. Sur ces bases, le chercheur parvient à repérer la logique de conformation utilisée par les services éducatifs en matière de répartition des élèves. De cette analyse, on retient notamment quatre constats :

- 1) le constat d'une répartition inégale en fonction des origines de l'élève (allophones et issus d'Afrique Noire, du Maghreb et de la Turquie) ;
- 2) la ségrégation qui se traduit par une typification des établissements due à une forte concentration des élèves issus d'une même catégorie ;
- 3) la proportion de ségrégation ethnique coïncidant avec celle de la ségrégation sociale et scolaire ;
- 4) la surreprésentation des élèves issus des migrations spécifiques (Maghreb, Afrique Noire et Turquie) dans les groupes susceptibles de décrochage¹⁴⁹ et d'orientation scolaire adaptée¹⁵⁰.

Dans le même sens, le travail de synthèse réalisé par Fougère et al. (2017) note que :

¹⁴⁹ 48% sont considérés « à l'heure » ou « en avance », contre 68% de la moyenne générale.

¹⁵⁰ 7,2% de cette population est orientée vers les structures SEGPA contre 3,3% de la moyenne générale. (Felouzis, 2003, p.59)

La répartition des élèves étrangers n'est pas aléatoire. Les établissements scolaires qui accueillent de fortes proportions d'élèves étrangers sont très souvent situés dans des zones où les difficultés sociales (pauvreté, chômage, sous-qualification des adultes, etc.) se concentrent. Dans ces établissements, le niveau scolaire des élèves, pour l'essentiel issus de familles modestes, est de ce fait probablement insuffisant. (p.142)

Cette observation macrosociale du phénomène ne rendant compte que des mécanismes de répartition, Lorcerie mobilise une approche intersectionnelle permettant de « saisir les logiques d'ensemble qui sous-tendent l'activité de la catégorisation ethno-raciale dans les rapports scolaires » (2019, p.159). De cet examen, il ressort que la répartition soulevée par Felouzis se traduit par une inégalité en termes de qualité éducative, avec préjudice pour les élèves non-natifs, davantage exposés à différentes formes de violence (punitions, harcèlement), à des conflits de loyauté¹⁵¹ et à bien d'autres dilemmes traversant leur expérience scolaire.

Dressant un état de lieu approfondi sur la scolarisation des enfants allophones et des familles itinérantes, le rapport EVASCOL (2018), quant à lui, met en lumière les conditions inégalitaires d'accès aux apprentissages qui vont des disparités dans le délai d'inscription scolaire au temps de travail pratiqué à l'école. Ces constats permettent d'interroger l'efficacité des mesures éducatives ainsi que des programmes de lutte contre les discriminations sous le prisme des représentations portées à ces enfants et leur ressenti à ce sujet dans le contexte de leur inclusion scolaire. De cette étude, on retient notamment que, outre une incidence plus importante de difficultés scolaires, ces élèves sont ceux qui expérimentent un sentiment de désaffiliation scolaire à l'origine d'un cercle vicieux d'échecs tout au long de leur expérience scolaire.

3.4 - Le genre dans le phénomène des inégalités scolaires.

Au Brésil, jusqu'en 1814, tout comme les esclaves, les femmes n'eurent pas accès à l'école. De cette époque à aujourd'hui, la prégnance d'une tradition patriarcale continue à compromettre l'avenir de nombreuses jeunes filles brésiliennes. Sur le plan des représentations sociales, les métiers domestiques, rejetés par les hommes, sont encore naturalisés comme des « travaux de femmes » tout comme l'éducation des enfants. A la place des livres, les tâches ménagères du foyer familial ou chez des particuliers reste encore la réalité de nombreuses filles, pour la plupart noires et du Nord-Est du pays. De l'exclusion scolaire des premiers temps de la

¹⁵¹ Cf Martin, L. (2015). La vulnérabilité psychologique des enfants de migrants : étude de la population d'un centre médico-psychologique infantile.

République aux écoles religieuses destinées aux jeunes filles aisées, la massification scolaire du XX^e siècle n'a apporté que peu de changements face aux conditions restrictives destinées à ce groupe¹⁵². A l'ère Républicaine, la discrimination de genre déterminait le type d'apprentissage par une distinction des programmes éducatifs. Un cas de figure renvoie à la loi du 15 Octobre 1827, prévoyant l'intégralité des matières¹⁵³ pour les garçons et l'apprentissage d'activités domestiques pour les filles. Pis, l'accès même à l'école n'était pas sans risque pour leur intégrité physique et morale comme peuvent témoigner les cas de harcèlement, voire de viols¹⁵⁴ pratiqués à l'époque.

Dans son ensemble, la prégnance de stéréotypes profondément enracinés dans la société brésilienne a fortement entravé le développement éducatif des filles par les obstacles posés à leur scolarisation. Malgré des avancées importantes obtenues au cours des dernières années, les conditions actuelles de l'expérience scolaire des nombreuses jeunes filles brésiliennes restent paradoxales. Elles obtiennent des performances nettement supérieures¹⁵⁵ à celles des garçons tout en étant surreprésentées dans l'enseignement supérieur¹⁵⁶. En outre, elles sont davantage touchées par des problématiques extrascolaires pouvant entraver l'expérience scolaire, comme les grossesses précoces et/ou non-désirées. Des données du PNAD/IBGE (2015) montrent l'ampleur du problème. Parmi les jeunes entre 15 et 29 ans en voie de décrochage scolaire dans le secondaire, 26% sont de filles contre 12,7% des garçons, les grossesses précoces expliquant 29,6% des cas¹⁵⁷. Si l'on s'intéresse à l'examen intersectionnel de la problématique, les jeunes filles noires cumulent les désavantages. Elles représentent la large majorité de la population du décrochage (64,2%), quelles que soient leur condition économique. Sur le plan de la

¹⁵²La loi de 1835 instituait la création d'école des filles, sous condition d'un minimum de 24 élèves du sexe féminin et disposant de la présence d'enseignantes ainsi que du matériel adapté, chaises pour les femmes par exemple). En revanche, la création d'écoles de garçons était dispensée de ces exigences.

¹⁵³Grammaire, Géométrie, Mathématique, principes de la doctrine catholique et Histoire.

¹⁵⁴ La description d'un cas de viol de 2 jeunes élèves dans la ville de *Curvelo* à *Minas Gerais* en 1863 est racontée dans d'article de Muniz, Diva do Couto Gontijo. "*Meninas e Meninos Na Escola: A Modelagem das Diferenças.*" *Textos de História*, Vol 8, N° 1/2, 2000.

¹⁵⁵ Depuis les années 70, les études de Rosemberg mettent en évidence la progression de la réussite scolaire des filles brésiliennes. Toutefois, il importe d'éviter des généralisations essentialistes visant à expliquer cette évolution par l'hypothèse d'adéquation de jeunes filles au monde scolaire facilité par leur tendance à l'internalisation des normes exigées par l'école. Cf : Carvalho et all. « *O Sucesso Escolar de Meninas de Camadas Populares : Qual o papel da socialização familiar ?* » *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, jul./set. 2014.

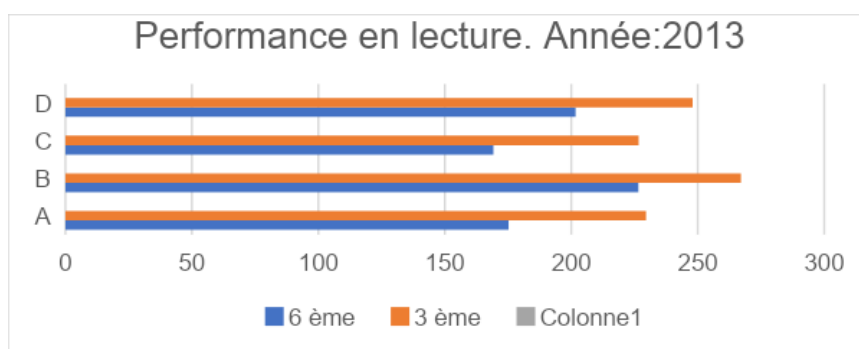
¹⁵⁶ Le rapport *Trajectoire de la femme dans l'éducation brésilienne* (2006) met en avant un certain nombre de résultats capables de distinguer des avancées importantes. En s'appuyant sur la progression du nombre d'inscriptions et de performance des femmes dans l'enseignement supérieur, l'évaluation retient une croissance moyenne de 0,7 années d'études supplémentaires par rapports aux hommes depuis les années 90.

Source : http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/2345/1/Jovens_Brasil.pdf. Accès au 10/07/2019.

¹⁵⁷ Contre 13,7% de celles qui n'ont pas vécu cette situation.

performance, leurs résultats sont inférieurs à ceux des filles blanches favorisées ou défavorisées.

Figure 10 : Données sur la performance en lecture par genre, couleur de peau et situation économique au Brésil.



Lecture : A – fille blanche défavorisée.
B - Fille blanche favorisée.
C - Fille noire défavorisée.
D - Fille noire favorisée.

Source : Desigualdades Educacionais no Ensino Fundamental (2016)¹

En France, les travaux de Rousselot (1883), Mayeur (1999) et Rogers (2007) constituent une source historiographique incontournable, et toujours revisitée, sur l'éducation des filles. De ces recensions, on retire le rôle des mutations apportées par les réformes républicaines à visée intégrative à l'origine du processus évolutif menant à la mixité scolaire en 1965. Si ces références font état d'un soubassement historique de base, d'autres analyses s'intéressent aux inégalités par une approche multifactorielle (Bourdieu, 1964, 1990 ; Lautrey, 1990). Dans le cadre de ces analyses, les mécanismes de domination genrés sont observés à la lumière d'autres constructions sociales auxquelles elles se superposent. Ainsi, Bourdieu et Passeron (1964) notent que, superposé à d'autres désavantages sociaux, le fait d'être femme, issue du milieu défavorisé ou rural, ayant redoublé, ne disposant pas d'interconnaissances essentielles à la production d'un capital social, renforce la chaîne des conditions menant à l'échec.

Parmi les travaux plus récents, le dossier de l'Institut Français d'Éducation (IFÉ/2016)¹⁵⁸ s'appuie sur un ensemble d'articles afin d'apporter des éclairages sur les

¹⁵⁸ Gaussel, Marie. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 112, Octobre 2016 « L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. » 32 p.

nouveaux visages des inégalités de genre à école. De la sur-représentation féminine dans la petite enfance aux stéréotypes et représentations genrées des manuels scolaires, le dossier consigne la pertinence du débat en mettant en lumière son étendue dans la transformation des logiques inégalitaires. Ainsi, par exemple, il nous montre que l'expérience ludique des enfants continue à obéir au clivage de logiques genrées par l'attribution de jouets perçus comme de garçons et de filles (Collet, 2011). Ces constats réapparaissent dans les chiffres rendant compte de la dimension genrée des parcours scolaires au lycée où les filles sont largement représentées dans les filières littéraires (78,7%) et sous-représentées dans les séries STI¹⁵⁹ (7%), malgré des taux de réussite préalables nettement supérieurs à ceux des garçons¹⁶⁰.

Soit comme une « distance » ou bien comme un « retard » (Mayeur, 1999), les inégalités en matière de scolarité fille/garçon continuent à s'imposer comme un défi à l'ambition d'égalité des chances, et ce, malgré des politiques ciblées sur la question du genre à l'école¹⁶¹. En 2018, le rapport État de l'école (2018) constate, encore, que :

À l'école et au collège, les filles représentent 49 % de la population scolaire alors que, dans les formations en lycée général et technologique, elles sont 54 % dont 79 % en terminale littéraire et 88 % en terminale technologique de la santé et du social. Dans la voie professionnelle, elles sont moins représentées, 42 % en formation en lycée professionnel et 33 % en tant qu'apprenties. (p. 8)

A certains égards, ces statistiques aident à comprendre ce que J.Y-Rochex (2013) qualifie de « révolution silencieuse et paradoxale » en se référant aux contradictions entre des résultats scolaires performants et la permanence des stéréotypes dans les choix des parcours professionnels. Faisant écho à cette affirmation, les résultats avancés par l'OCDE confirment cette condition ambiguë : plus performantes que les garçons, elles sont sous-représentées dans les filières embauchant dans les postes mieux rémunérées, comme les ingénieries et les métiers de l'industrie¹⁶².

¹⁵⁹ Sciences et Technologies Industrielles.

¹⁶⁰ (2017). IV. Les inégalités sexuées des trajectoires scolaires. Dans : Pierre Merle éd., La démocratisation de l'enseignement (pp. 42-56). Paris : La Découverte.

¹⁶¹ Je pense à un ensemble de dispositifs tels que la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013-2018, de la Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ou encore de la Circulaire n° 2015-003 du 20 janvier 2015 portant sur "Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École".

¹⁶² OCDE, (2018), Regards sur l'éducation 2018 : les indicateurs de l'OCDE. Éditions OCDE.

3.5 - Les inégalités scolaires sous le prisme des disparités territoriales.

3.5.1 - Le poids du territoire en France.

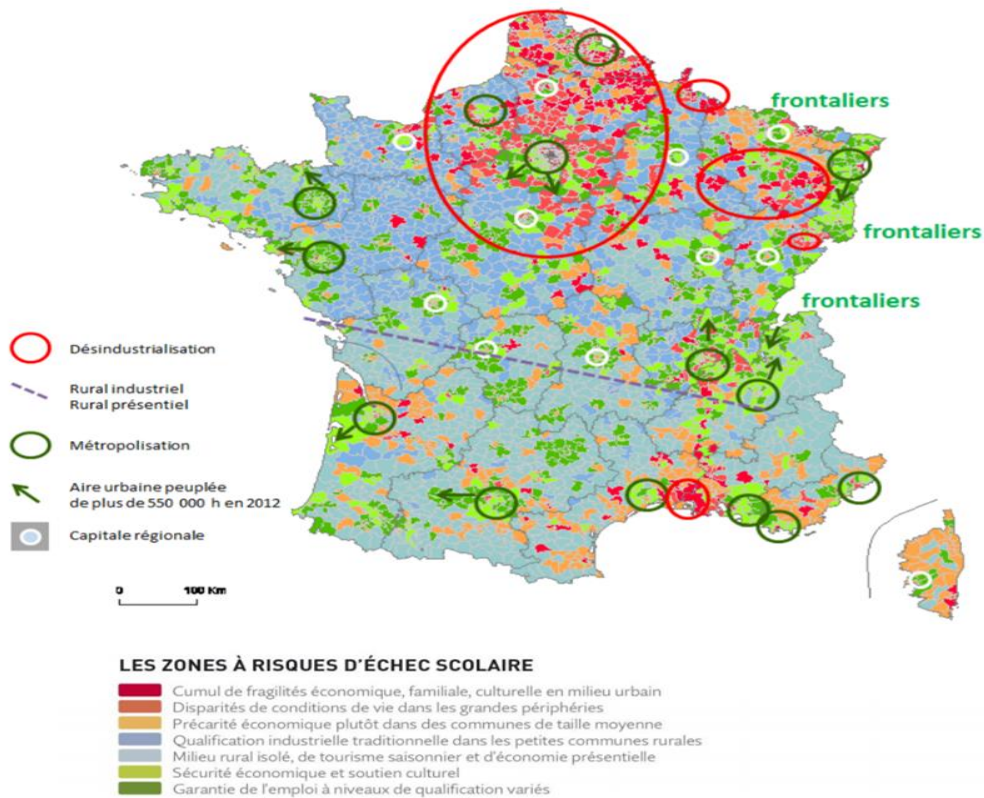
Tantôt comme un *effet de lieu* (Bourdieu, 1997), tantôt comme une *géographie de la pauvreté* (Sélimanovski, 2009), l'analyse des inégalités scolaires au regard des disparités territoriales renvoie à des diverses problématiques allant des conditions de scolarité aux conditions de réussite. Avec la montée des inégalités sociales expérimentées à l'échelle globale depuis des années 80 (Piketty, 2019), la fragmentation territoriale qui en découle induit, peu à peu, une aggravation de la répartition du système éducatif tant à l'échelle des zones infra que périurbaines. Y aurait-il une « géographie de la réussite scolaire » ? tel qu'interroge F. Robine (2016) Si l'on admet que le *facteur territorial* renseigne sur le social, et, du reste, sur l'expérience scolaire, à juste titre, la prise en compte de cette variable peut apporter des éclairages aux phénomènes des inégalités. A ce titre, il convient, avant tout, de préciser que la notion d'inégalité territoriale utilisée dans ce travail s'inspire de la description retenue par C. Guilluy, à savoir celle d'une *géographie sociale, très disparate* (2018, p.19) qui fait correspondre ressources économiques et habitat. Cet auteur remarque, par ailleurs, que l'existence d'une *France périphérique*, opposant les gagnants et les perdants du modèle économique mondialisé, favorise l'exclusion par « *relégation sociale et géographique des plus modestes [...] conduisant [...] certains jeunes, à renoncer l'idée de faire des études.* » (*Idem*, pp.72-73). Dans le même sens, le rapport Cnesco (2018) montre que les variabilités socio-économiques entre les régions induisent à des résultats inégaux dans la cartographie de la réussite scolaire nationale. Ainsi, les territoires à tendance « croissants attractifs »¹⁶³ se démarquent des régions subissant un processus de paupérisation accentuée cumulant des déficits : revenus, statut d'emploi, type de logement, niveau de diplôme, type de famille¹⁶⁴. En effet, l'observation fine du baromètre permet de relever, outre la géographie des inégalités, ses impacts sur les inégalités scolaires. Ainsi, il est possible de vérifier de fortes disparités en termes d'accessibilité à l'école, les élèves de Reims, Dijon, Montpellier, Grenoble, Toulouse, Corse, Guyane et de la Réunion, étant par exemple davantage affectés par le temps de transport plus élevé que leurs homologues d'autres régions. Au niveau intra-scolaire, les inégalités se traduisent par différents désavantages tels que le nombre d'élèves par classe, les ressources budgétaires allouées ou encore des ressources humaines plus précaires. La carte ci-dessous

¹⁶³ Notamment Rennes, Grenoble, Nantes, Bordeaux, Toulouse, Montpellier, Aix- Marseille.

¹⁶⁴ Particulièrement les régions Nord, DOM-TOM et zones de désindustrialisation.

illustre la cartographie de ces disparités.

Figure 11 : Les zones à risque social d'échec scolaire et le processus de désindustrialisation / métropolisation en France métropolitaine.



Source : Boudesseul, G. et al. (Centre associé au Céreq de Caen) et Monso, O. (Depp) (2016). Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. Céreq et MEN-Depp.

Dans la continuité de ces analyses intersectionnelles, Ebersold (Rapport Cnesco, 2016) note que l'attribution de ressources budgétaires et de prises en charge à destination des élèves en situation de handicap peut varier selon les départements ce qui amène à des conditions de chances inégales. Ainsi, il apparaît que les taux de scolarisation en milieu ordinaire peuvent atteindre d'importantes variations selon le domicile de l'élève, avec plus de préjudice pour les enfants en situation de handicap issus des milieux modestes.

3.5.2 – Les inégalités territoriales et l'éducation au Brésil : densité et raréfaction.

Pour le géographe brésilien Milton Santos (1978) une manière efficace d'analyser les

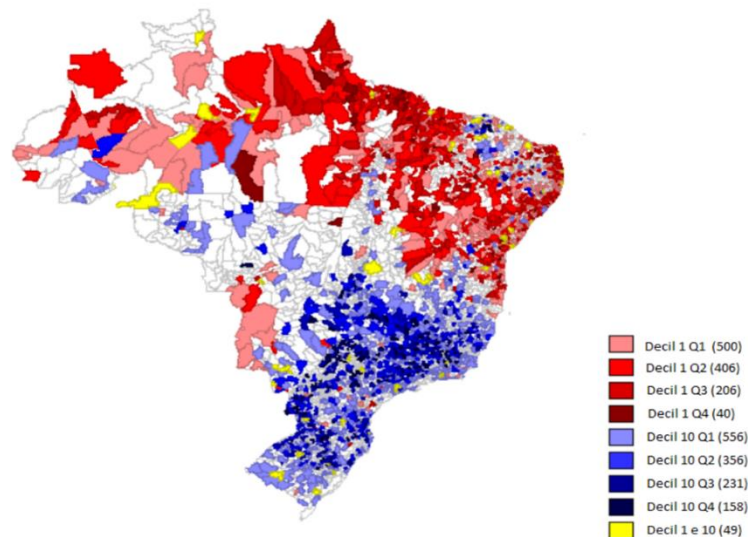
disparités régionales brésiliennes tient compte de deux notions : celle de densité et celle de raréfaction. L'avantage de cette perspective est de pouvoir tenir compte des variables contrastantes en se référant à des « choses, gens, informations, richesses, actions » (Santos, 1996) qui se cumulent dans certaines zones, laissant d'autres à l'abandon. En outre, ces notions permettent d'intégrer à l'analyse des grandes disparités interrégionales, l'enjeu des particularités micro et macro territoriales, si essentiel au débat. En effet, au Brésil, les niches de pauvreté répandues sur l'ensemble du territoire peuvent fausser le creux opposant deux grandes régions : le Sud/Sud-Est contre le Nord, le Nord-Est et le Centre-Ouest, historiquement moins intégrés aux politiques publiques ainsi qu'aux dynamiques du marché national et international. (Monteiro Neto, 2014). Selon cette optique, le pays peut être envisagé en deux : l'aisance du premier groupe contre la précarité du deuxième, qui, en dépit de la croissance des dernières années, figure dans les plus faibles indicateurs de développement socio-économique du pays. Sur cette grille d'analyse, l'étude d'Opice et Correa (2015) sur la qualité de l'éducation, montre que 98% des écoles publiques moins performantes du pays se trouvent dans les régions Nord/Nord-Est, tandis que 86% des meilleures écoles se trouvent dans le Sud/Sud-Est. Si l'analyse retient le critère « nombre d'années d'études », les chiffres nationaux avancent la moyenne de 4,1 pour le Nord-est et de 6,2 pour le Sud-est. Au niveau de l'enseignement primaire, ces variations sont de l'ordre de 64 % et 79 %, et dans le secondaire, de 13 % contre 35 %, respectivement. (Pnad, 2018). N'étant pas un phénomène réduit aux différences interrégionales, ses inégalités séparent également milieu urbain et rural, les données du PNAD (IBGE, 2007) faisant état d'un ratio de 7,8 années d'études pour la population urbaine contre 4,5 pour la population rurale. Fort d'évidences, ce scénario explique l'alerte déclenchée par l'Ipea (2012)¹⁶⁵, sur le processus progressif et massif de suppression d'écoles rurales¹⁶⁶, expliqué, en partie, par l'urbanisation croissante mais aussi par la désertification des territoires éloignés des zones urbaines¹⁶⁷. Dans la cartographie présentée ci-dessous, les inégalités sont étalonnées par déciles et présentées en différentes couleurs afin de faciliter leur repérage.

¹⁶⁵ Rapport *Políticas Sociais : Acompanhamento e Análise*.

¹⁶⁶ Entre 2009 et 2010, 3 630 écoles rurales ont disparu dans l'ensemble du territoire poussant environ 2,7 millions jeunes à se déplacer vers les villes. (Ipea, 2010)

¹⁶⁷ Proportion de réduction de 6% pour le nombre d'inscription dans les écoles des zones rurales et de 2,3% pour le nombre d'habitants.

Figure 12 : Répartition des écoles par *décis* de notes en matière de performance.



Source : Inep – SAEB 2013 cité dans Opice et Correa, 2015.

Plus récemment, des études s'intéressant à *l'effet du territoire*, s'interrogent sur les ressorts de la ségrégation territoriale dans les conditions menant à la réussite scolaire. Les travaux de Érnica et Batista (2012), par exemple, questionnent les effets du triptyque concurrentialité, investissement et stigmatisation, afin de saisir le rôle de chaque variable dans le parcours de l'élève. D'après les auteurs, sur le plan de la concurrentialité, l'effet territorial se manifeste dans la vulnérabilité de l'école selon le territoire dans lequel elle se situe. En outre, le domicile de l'élève peut constituer une déterminante dans le processus menant à son inscription, ou, *à contrario*, son refus de se voir inscrit dans un établissement scolaire en raison de sa filiation à des territoires socialement discriminés, à l'exemple des *favelas*¹⁶⁸.

Comme en France, au Brésil, un des enjeux du mécanisme des inégalités territoriales concerne la distribution inégale de ressources humaines, les écoles situées dans les territoires plus fragiles étant les plus désavantagées. A ce propos, les travaux de Alves et al. (2015)

¹⁶⁸ Les « *favelas* » correspondent à la terminologie qui caractérise les bidonvilles typiques du paysage des inégalités sociales au Brésil. Héritage de l'abolition de l'esclavage lorsque les affranchis étaient abandonnés à leur sort, ces territoires ont augmenté exponentiellement au cours des derniers 100 ans.

montrent que la répartition inégale menant les enseignants moins expérimentés dans les établissements plus vulnérables, constitue un des maillons de perpétuité des inégalités scolaires.

Après avoir brossé ce portrait, il convient de les mettre en perspective avec les objectifs de cette recherche. En effet, tout au long de ce chapitre, il était possible de constater que, en France comme au Brésil, un des importants défis à la mise en œuvre de l'éducation inclusive tient, en grande partie, en permettre la construction des voies d'accès à l'école et ses savoirs à la place des abîmes creusés par les effets des inégalités scolaires. Pour ce faire, l'approche inclusive propose une transformation des systèmes éducatifs à partir des bases éthiques fondées sur la non-discrimination, la reconnaissance et le respect à la diversité et l'attention aux besoins éducatifs de tout élève chacun. Dans ce contexte, c'est l'ensemble du monde scolaire qui est engagé à repenser ses objectifs et ses pratiques : comment faire vivre ce nouveau paradigme d'école choisi par le Brésil et par la France pour faire face aux inégalités ?

Tout compte fait, en France comme au Brésil, l'ambition de mettre en place un système éducatif inclusif comporte un enjeu majeur de la lutte contre les discriminations/inégalités scolaires/sociales. Par le défi que cette notion apporte, il va sans dire qu'une partie importante de la réussite du projet pèse sur les acteurs du terrain, et particulièrement sur les enseignants des classes ordinaires, en raison de la visée non-ségrégative du projet. A bien des égards, ceux-ci jouent un rôle déterminant dans le passage vers le paradigme de l'école inclusive. Sur ces bases, il convient de s'intéresser à ces professionnels : les mutations qu'ils traversent, les obstacles et les stratégies qu'ils mobilisent pour faire vivre l'ambition inclusive de l'éducation. Comment perçoivent-ils ce processus ? Le chapitre 4 présente le début du chemin menant à des pistes de réponses à ces questions.

Chapitre 4 – Problématique, questions initiales et premières hypothèses.

4.1 – Les questions initiales.

Au prime abord, il importe d'introduire cette partie par une explication concernant les changements auxquels la portée de cette thèse a dû faire face, et ce, particulièrement en raison des évolutions notionnelles qui se sont inscrites au cours du parcours doctoral qui l'a accompagné. En effet, le fil d'Ariane avec lequel j'ai commencé à tisser cette recherche menait à un autre chemin, celui de l'éducation inclusive à l'égard des enfants présentant des troubles psychopathologiques. A ce stade, mon choix avait été motivé par une expérience professionnelle vécue au Brésil au sein d'une institution asilaire où des jeunes atteints de troubles mentaux étaient scolarisés dans des structures spécialisées. A l'époque, ma vision de l'éducation inclusive s'attachait à l'idée d'une approche plus humanisée du modèle spécialisé, ce qui correspond, par ailleurs, à la plupart des représentations sur l'inclusion en contexte brésilien. Toutefois, au cours de mon parcours doctoral à l'Université de Bordeaux, cette vision des choses fut bouleversée par l'évolution conceptuelle dont la notion d'éducation inclusive a fait objet ce qui, du reste, m'a permis d'élargir mon propre champ épistémologique. Sur ces bases, il m'était impossible de faire fi du sens extensif du projet ce qui signifierait rester sur une conception univoque de l'inclusion, à savoir, celle de la scolarisation de personnes en situation de handicap. Si les productions scientifiques, à l'image de cette thèse, peuvent jouer un rôle dans l'évolution des idées, j'estime que la poursuite sur cette voie me permettra d'éviter les perspectives réductrices qui empêchent le passage à des nouveaux paradigmes, à l'image de celui de l'inclusion scolaire. Une fois ces premières controverses initiales résolues, il m'a fallu envisager la dimension empirique du travail par l'élaboration d'hypothèses initiales capables de circonscrire la démarche dans le vaste *champ des possibles*. Pour ce faire, je me suis, notamment, appuyée sur trois critères proposés par Campenhoudt et Quivy (2011) comme relevant des « bonnes pratiques », manière de construction d'hypothèses : clarté d'objectifs, faisabilité et pertinence de la démarche. Prenant appui sur ces éléments, trois questions initiales ont été retenues :

- ❖ Comment les enseignants perçoivent-ils la notion d'éducation inclusive ?
- ❖ Par quels moyens font-ils vivre cette ambition dans leurs pratiques pédagogiques ?
- ❖ Quels sont les obstacles auxquels ils sont confrontés dans leur contexte professionnel ?

A partir de ces questions, la construction d'une problématique a eu lieu afin de rendre possible le passage des questions aux premières hypothèses. Partant du principe que la problématique est « l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ » (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 89), la

problématique centrale, dans cette thèse, s'attachera à examiner les perceptions et les moyens d'appropriation de la notion d'éducation inclusive par les enseignants des classes ordinaires. Tel que nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, entre les injonctions du cadre législatif et la réalité du terrain, le passage à une scolarisation à visée démocratique fondée sur l'accessibilité comme condition *sine qua non* en faveur de la justice sociale ne va pas de soi. D'une part, ce processus se heurte à la permanence de logiques qu'ont précédé le paradigme inclusif, notamment les modèles spécialisé et intégratif. D'autre part, il se confronte à des phénomènes d'inégalités scolaires qui percutent l'expérience scolaire dans les deux pays, endommageant les conditions de réussite de certains élèves. Dans la croisée de ces trajectoires, à l'heure actuelle, en France comme au Brésil, les enseignants des classes ordinaires vivent le passage à l'inclusion dans le croisement de cultures scolaires variées dont l'héritage peut être aussi bien persistantes que résistantes à l'émergence de nouvelles formes et usages des pratiques scolaires.

4.2 - Les Premières hypothèses.

En France comme au Brésil, l'inscription de l'ambition inclusive dans les politiques éducatives nationales rejoint différents objectifs impliqués dans la lutte contre les inégalités scolaires. Parmi eux, la lutte contre les discriminations constitue un des axes majeurs de l'action contre les pratiques fondées sur des représentations réductrices à l'origine des traitements inégaux entre les élèves. Dès lors, au Brésil comme en France, une des premières contributions de l'éducation inclusive renvoie à la volonté en faveur de la scolarisation en milieu ordinaire. Ces transformations, aboutissant à une reconfiguration du public scolaire, n'est pas sans effet sur le métier des enseignants, et plus particulièrement de ceux des classes ordinaires, ainsi que sur leurs pratiques pédagogiques. Dans ces conditions, s'intéresser à cette population peut, de mon point de vue, donner des pistes importantes sur le passage à l'éducation inclusive, autre que les modes d'appropriation sous-entendent la mise en œuvre du projet. De surcroît, ces perceptions peuvent mettre en évidence les stratégies mobilisées dans l'objectif de faire vivre cette ambition au regard des moyens disponibles pour cette finalité. Finalement, par la compréhension de cette dimension de la mise en œuvre du projet, il est possible de mettre en lumière sur ses formes, pratiques et obstacles. Transformées en hypothèses, ces trois dimensions de la problématique à laquelle cette thèse s'attache peuvent être ainsi formulées :

Hypothèse 1 : En France et au Brésil, la perception des enseignants sur la notion d'éducation inclusive diffère. En France, les enseignants perçoivent cette notion comme relevant d'une "école pour tous", tandis qu'au Brésil, ils la conçoivent comme l'accueil des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire.

Hypothèse 2 : Dans les deux pays, il est possible d'identifier trois postures caractérisant les rapports que les enseignants des classes ordinaires entretiennent avec l'injonction de mise en œuvre de l'éducation inclusive : celui d'une adhésion, celui d'une soumission et celui d'une mise en cause.

Hypothèse 3 : En ce qui concerne les pratiques pédagogiques, en France, plus qu'au Brésil, les enseignants des classes ordinaires peuvent s'appuyer sur des dispositifs institutionnels qu'assouplissent la normativité scolaire. Toutefois, dans les deux pays, ils mobilisent des stratégies dérogatoires afin de faire vivre l'éducation inclusive.

Hypothèse 4 : En France comme au Brésil, les obstacles à la mise en œuvre de l'éducation inclusive s'articulent autour de deux écueils : celui de l'insuffisance, voire absence de formation et celui des difficultés liées aux conditions globales de l'enseignement. Toutefois, si, dans les deux pays, ces difficultés s'attachent à un sentiment progressif de précarisation du métier, au Brésil, elles sont accentuées par des bouleversements qui mettent à mal aussi bien la portée de l'inclusion que la liberté pédagogique nécessaire à sa mise en œuvre.

Conclusion du chapitre.

Jusqu'à présent, il était question de poser les piliers théoriques capables de permettre une *entrée* efficace sur l'objet d'étude de cette thèse, à savoir l'inscription de l'approche inclusive dans le système éducatif en France et au Brésil, tout en considérant les enjeux historiques, sociétaux, politiques et institutionnels que cette volonté soulève. Pour ce faire, l'*assise théorique* de cette thèse a commencé par un état des lieux de l'ambition en faveur de l'éducation inclusive, en mettant en lumière l'enjeu des organismes internationaux et des principes, à l'image de la notion de *bien commun* à l'œuvre des politiques éducatives mondialisées. La notion d'éducation comme bien commun souscrit une vision démocratique de l'institution scolaire allant dans le sens de la promotion des sociétés inclusives (Gardou, 2012) partagé par des nombreux de pays. En France comme au Brésil, l'adhésion en faveur de l'éducation inclusive traduit cette ambition par des actions politiques portées sur le droit de tous à l'école, sans discriminations. Sur ce point, l'éducation inclusive se rapporte à la lutte contre les discriminations/injustices scolaires en mettant l'accent sur l'importance de la diversité dans le processus de formation de l'élève à la citoyenneté. A la lumière de cette analyse, il est apparu que l'enjeu des discriminations ainsi que celui des inégalités scolaires constitue un des arguments essentiels en faveur de l'éducation inclusive.

En France et au Brésil, la massification scolaire, signifiant un tournant quantitatif d'accessibilité à l'instruction scolaire, a produit le dilemme de l'inadaptation par la mise en évidence des élèves non-conformes aux règles de l'école. Débouchant sur des traitements inégaux à destination des élèves considérés « spéciaux » car inadaptés, cet état de choses a mené à des remises en question de l'école au regard des logiques de normativité éloignées de la réalité humaine. L'évolution de la ségrégation scolaire vers l'approche intégrative, bien que signifiant un pas en avant dans la coexistence d'activités communes (*mainstream*) a, toutefois, mis en évidence « l'indifférence aux différences » (Bourdieu, 1966). Le refus de cette logique, exprimé dans les revendications du type *empowerment*, a amené à des changements éthiques majeurs dans le paysage du XXI^e siècle (nouvelle définition de handicap par l'OMS, 1993 ; lois anti-discrimination). Dès lors affichée comme principe fondamental des droits humains, l'éthique inclusive incarne les demandes de la société civile en matière d'équité et de justice sociale dans diverses sphères de l'organisation sociale. De la société inclusive à l'école *pour tous*, les systèmes scolaires constituent des alliés indispensables à la réussite du projet. En France et au Brésil, l'inscription de cette orientation dans les politiques éducatives locales inspire des changements majeurs et bouleverse l'ensemble du système scolaire. N'allant pas de soi, l'éducation inclusive impose à chaque pays adhérant à son postulat une importante capacité

d'adaptation à l'hétérogénéité des situations embrassées par l'inclusion. La tâche étant complexe, c'est l'ensemble du monde scolaire qui se voit contraint de réinventer ses perceptions et pratiques afin de s'adapter à cette nouvelle manière d'envisager l'école.

Partie II- Problématisation, chemins méthodologiques et démarche empirique.

Dans cette partie du travail, je présente la démarche méthodologique afin de rendre compte des choix retenus pour aborder l'objet de cette étude, à savoir l'analyse de la mise en œuvre de l'éducation inclusive en France et au Brésil à travers de la pratique des enseignants des classes ordinaires. Posant un certain nombre de défis, cette entreprise impose une réflexion sur le type de moyens techniques d'investigation capables d'apporter des réponses satisfaisantes aux attendus. Ainsi, ce chapitre s'attachera à décrire les dispositifs utilisés, la procédure d'échantillonnage, les indicateurs retenus, la prise en compte des sujets, la démarche ethnographique ainsi que les enjeux de la posture de chercheuse ayant participé à la construction du travail. A tous les égards, l'usage d'une méthodologie mixte combinatoire s'est révélé le moyen le plus pertinent et adéquat concernant les caractéristiques de cette recherche, d'une part, en raison de sa visée comparatiste et, d'autre part, par sa nature qualitative. Étant donné qu'une recherche scientifique n'est jamais exempte d'écueils, je commencerai cette partie en faisant part des limites et difficultés rencontrées en mettant, particulièrement à plat, les biais ayant pu orienter la collecte de données et, du reste, l'analyse des résultats. Ces prolégomènes posés, il sera question de donner place à la présentation des outils méthodologiques en mettant en évidence leur pertinence au regard de l'orientation interactionniste qu'inspire cette thèse. Je terminerai cette partie en présentant les grandes lignes de la démarche ethnographique qui a été réalisée en France et au Brésil selon une logique d'exposition (Ethnologie) appuyée sur la restitution chronologique et descriptive des faits observés. Tout compte fait, cet exposé fera gage de passerelle vers la Partie III où seront présentes les résultats des méthodes complémentaires ainsi que des résultats de la recherche.

Chapitre 5 – Problématisation et choix épistémologique.

Les recherches en Sciences de l'éducation peuvent relever un large champ d'orientations avec des multiples possibilités d'abordages, toutes pertinentes et éclairantes, au sujet d'un objet d'étude. Dans le cas de cette thèse, ces choix s'attachent à une épistémologie de recherche où la notion d'éducation inclusive est abordée dans son sens extensif et au plus proche de la perspective d'une éducation « fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité [...] en particulier les groupes vulnérables et défavorisés. » (UNESCO, 2017). A tous les égards, ce choix s'attache à envisager l'éducation inclusive par au-delà du « mariage forcé » avec le modèle spécialisé, particulièrement présente dans recherches académiques au Brésil. Si, d'une part, ce choix tient à la volonté de donner place à une réflexion alignée aux évolutions conceptuels qui participent au développement de l'inclusion, d'autre part, il consigne des convictions intimes. En effet, étant moi-même issue d'un milieu défavorisé, ayant vécue la discrimination et subi les inégalités sociales/scolaires, pouvoir bénéficier d'une éducation de qualité a été décisif pour échapper au déterminisme social auquel ma condition initiale avait esquissé. Etant femme et métisse née au Brésil, cet exploit ne doit pas être minimisé : bien que les afro-brésiliens représentent 54% de la population, ils ne sont que 34% à avoir accès à l'enseignement supérieur. Dans les cours de master et doctorats, ils sont également sous-représentés avec 28, 9% du nombre d'inscrits. (IBGE,2015). Dans ce sens, le choix d'aborder l'éducation dans la visée inclusive fait, pour moi, état d'une incarnation, un engagement *par la chair* signe de réciprocité dont la *Phénoménologie de la perception* de Merleau-Ponty décrit comme : « Le sujet de la sensation n'est ni un penseur qui note une qualité, ni un milieu inerte qui serait affecté ou modifié par elle, il est une puissance qui co-naît à un certain milieu d'existence ou se synchronise avec lui ». (*Phénoménologie de la perception*,1945, p. 245)

5.1 - Point sur les limites et difficultés.

Dans le *Manuel de Recherches en Sciences Sociales*, Quivy & Campenhoudt, (2017), abordant de manière claire et objective les enjeux méthodologiques des recherches en SHS, alertent sur le « *chaos originel* » dans lequel une démarche d'investigation risque de poser ses jalons. Caractérisé par un état d'incertitude capable de submerger le chercheur dans la *confusion plus complète*, (p.14) face à l'entreprise à laquelle il se livre, un des écueils liés à cette phase est celui d'une *gloutonnerie livresque* risquant d'obnubiler le chercheur face à ses objectifs. A bien des égards, j'avoue identifier la phase initiale de construction de cette recherche à cette description. En effet, n'ayant fixé que tardivement la problématique de cette thèse, un certain égarement a fini par s'installer en apportant avec lui quelques *fausses routes*. J'explique. En

réalité, le projet de thèse initial, présenté à l'école doctorale Société, Politique, Santé Publique de l'Université de Bordeaux, s'intitulait « Éducation inclusive et santé mentale : formes, obstacles et pratiques - une étude comparée France-Brésil ». A ce stade, il était question d'examiner l'éducation inclusive au regard des élèves atteints de troubles psychopathologiques. Toutefois, ayant eu une trajectoire académique plus rapprochée du champ des Sciences Sociales que de celui de la Psychologie¹⁶⁹ l'enjeu de l'épistémologique m'est apparu comme rédhibitoire dans le remaniement de la recherche. Perte de temps ? si un travail de recherche reste encore la place privilégiée du détachement diachronique du temps, cette étape a eu, donc, le mérite de me permettre une immersion théorique profonde dans la réflexion de mes choix épistémologiques. Outre cette confusion initiale, d'autres difficultés apparues « en cours de route » se sont glissées à des différents degrés tout au long des étapes de production de cette recherche. Ces difficultés ont eu trait à des questions diverses touchant dès les aspects organisationnels (délais, exigences universitaires, démarche administratives) que les particularités de cette étude (comparatisme, complexité de méthodes de recueil de données). Concernant cette dernière catégorie, mener une recherche comparative a posé un certain nombre de défis, notamment en matière de recueil de données, accessibilité au terrain et de mise en équilibre des conditions de faisabilité du travail (temps d'observation, quantité et qualité des échanges, entre autres). En effet, ayant pu dévouer davantage de temps à la recherche de terrain en France, grâce à mon activité en tant qu'AESH, il va de soi que cette asymétrie ait pu avoir une influence sur les résultats. Toutefois, il convient de noter que cet avantage apparente ne doit pas éclipser les 10 années d'expérience professionnel en tant qu'enseignante dans les classes ordinaires au Brésil me permettant de puiser dans ce vécu des nombreuses réflexions. De plus, ma condition d'accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH), attachée à ma posture d'observatrice participante en France, au pu déjouer sur les conditions dans lesquelles les observations ont été menées. D'une part, par les attendus même de la mission et, d'autre part, par des circonstances particulières liées au contexte (organisation du temps, climat de classe) pouvant rendre l'expérience de terrain profondément complexe. Sur le plan conceptuel, vivre le terrain en tant que chercheuse ou bien AESH a été un dilemme face auquel il a fallu mobiliser des forces. Je reviendrai sur ce sujet.

Concernant la recherche de terrain au Brésil, les principales difficultés relèvent de trois aspects : 1) les conditions d'accès au terrain, 2) la bureaucratie institutionnelle et, 3) les enjeux socio-politiques du pays. Dans le premier cas, étant domiciliée à Bordeaux, les possibilités de

¹⁶⁹ J'ai obtenu un master interdisciplinaire en Culture et Société réalisé à l'*Universidade Federal do Maranhão*, au Brésil.

déplacement vers le terrain étaient fortement compromises par le financement du voyage. Malgré tout, un séjour au pays a pu être réalisé, à ma charge personnelle, durant le mois de Février 2018, au cours duquel j'ai pu visiter deux écoles, appliquer des questionnaires et réaliser des entretiens. Une deuxième étape d'observation étant envisagée durant le mois de Juillet 2020, la pandémie Covid a rendu impossible mon déplacement au pays dans le chronogramme fixé pour cette finalité. Sur le plan de la bureaucratie institutionnelle, j'ai rencontré d'innombrables difficultés dont la plus menaçante au regard de cette recherche concerne une des écoles choisies pour cette étude. Ayant organisé mon arrivée au Brésil bien en amont du voyage en espérant que ces précautions puissent minorer les risques d'obstacles, cette situation m'a enseigné que les imprévus sur le terrain doivent être toujours à considérer. En effet, lors des préparations entreprises en vue de l'observation de terrain, j'avais contacté une ancienne collègue de travail, actuellement enseignante et référente pédagogique d'un établissement scolaire, qui m'avait manifesté intérêt pour la recherche. Nos échanges avaient été réalisés via un réseau social deux mois avant mon arrivée sur le terrain, occasion pendant laquelle j'étais mise en relation avec la directrice de l'établissement en vue de l'autorisation de la démarche. Arrivée sur le terrain, malgré quelques difficultés d'accès qui seront expliqués ultérieurement, la démarche empirique a pu se réaliser sans grandes contrariétés. Toutefois, au terme du séjour au Brésil, à ma surprise, mon interlocutrice m'a recontactée pour me faire part de la nécessité d'obtention d'une autorisation délivrée par les instances de l'administration locale, en m'indiquant le contact de la personne la responsable du service. Dans l'objectif d'obtenir ladite autorisation, j'ai pris des dispositions en contactant la responsable du secteur par courrier le 30 Avril 2018 sans qu'aucune réponse ait été obtenue jusqu'au 01/09/20, date à laquelle j'ai clôturé la phase empirique de la recherche. Face à cette situation, j'ai pris le risque de faire figurer cette école dans l'étude malgré la non obtention de ladite autorisation. Cette situation, mettant quelque peu ma position de chercheuse dans la clandestinité, met en perspective ce que Payet (2005), lui aussi confronté à des problématiques de faisabilité de la recherche, décrit comme suit :

[...] si, d'un point de vue éthique, elle ne pose pas de problème dès lors que l'anonymat des lieux et des personnes est garanti, elle se heurte à une donnée souvent impensée de l'enquête : le droit des acteurs à la réserve, aux coulisses, à la protection vis-à-vis du regard extérieur. (p.171)

A bien des égards, cette impasse éthique décrite par l'auteur a hanté ma réflexion : faire ou ne pas faire figurer cette école ? Sur ce point, il me semblait indispensable de faire acte d'un certain esprit d'audace capable de libérer la recherche des jeux de pouvoir pouvant s'immiscer dans les chemins du chercheur.

Finalement, la troisième difficulté concernant la phase empirique au Brésil, correspond au climat d'instabilité sociale et politique qui s'est installée dans le pays suite aux élections présidentielles de 2019. Cette crise, pouvant être aperçue comme une « pathologie de la parole »¹⁷⁰ est à l'origine d'une polarisation sociale qui a pratiquement clivé le pays entre opposants et partisans du gouvernement actuel. Dans ces conditions, la difficulté a été de dépasser les effets multiples d'un ébranlement démocratique où la parole se trouve aux prises de la peur et rapports interpersonnels deviennent plus complexes exigeant une attention particulière au regard de ce qui est dit, comment et à qui adresser la parole. Le fragment retiré de l'entretien avec M., professeur d'anglais à *São Luis*, rend compte de cette problématique :

« Olha Keyla, as vezes a gente tá vivendo um tempo tão difícil no Brasil que tudo que a gente fala as pessoas, a você e esquerda você é petista você é isso você é aquilo tá ficando muito complicado, toda vez que você fala uma coisa inclusiva ou que ... “ah isso é pensamento de comunista”, como tem se falado aqui e é horrível isso né? então a gente tem vivido um tempo que as vezes a gente até ...é... tenta não falar abertamente certas coisas pra não ser tachado como aquele tentando catequizar né tentando fazer cabeça dos outros que é o que os professores tão sendo acusado hoje em dia.¹⁷¹ »

Avec l'avènement de la pandémie Covid-19, cette situation s'est aggravée par des problématiques découlant du contexte de crise sanitaire ayant affecté l'existence sociale, personnelle et professionnelle des enseignants. Un exemple est celui d'une enseignante avec qui je passais un entretien et qui s'est subitement volatilisée en coupant tout contact à partir du 25 Février 2020 pour ne réapparaître que le 27 Juin, occasion dans laquelle elle m'a expliqué ceci :

¹⁷⁰ Cf Maxime Rovere dans l'article « La crise brésilienne : une pathologie de la langue » sur <https://www.nouveau-magazine-litteraire.com/politique-international/la-crise-br%C3%A9silienne%C2%A0-une-pathologie-de-la-langue%C2%A0>. Accès en 03/07/2020.

¹⁷¹ Parfois, nous vivons une période si difficile au Brésil que tout ce que nous disons aux gens [ils disent] « Ah, vous êtes de gauche, vous êtes *petista* (partisan du PT : parti des travailleurs) que vous être ceci ou cela ... ça devient très compliqué chaque fois que vous dites quelque chose d'inclusif ou que... «Oh, c'est une pensée communiste», comme on dit ici et c'est horrible non? alors on vit dans une époque où parfois nous-même ... ouais ... on essaye de ne pas parler certaines choses ouvertement pour ne pas être timbré comme celui qui essaie de catéchiser en essayant de faire la tête des autres, qui est ce sur quoi les enseignants sont accusés actuellement.

B14 : *Desculpa Keyla, eu não te respondi porque eu tive um aluno que morreu. Um dos melhores alunos que ja tive, eu tô muito abalada.*

Pesquisadora : *Nossa, foi Covid ?*

B14 : *Não, se matou, suicidio, 15 anos, depressão e ansiedade, eu tentei ajudar, outras pessoas também, dai veio o isolamento, muito tempo em casa, ai ferrou tudo, ele caiu num buraco sem fundo, e eu não estava lá par estender o braço. Já chorei tanto. La no Colégio Militar nós temos uma situação muito parecida acontecendo com varios alunos, é...gente que ta com depressão e alguns tem acompanhamento, a familia ja ta dando assistência, ta levando pra médico e psicólogo e tem outros que não. Esses alunos estão muito vulneráveis pelos conflitos dentro de casa como foi o caso desse aluno que se matou. E eu chorei muito de ontem pra cá porque eu fui professora de teatro dele, nós participamos de festivais [...] e mexeu muito com minha cabeça, eu te confesso sem nenhum pudor, eu to muito triste, é muito triste [...] os jovens estão piorando com o isolamento, a escola é fuga para muitos, e sem escola tudo pode piorar. Eu to muito triste, quando eu venho ao banheiro pra tomar banho, que é o momento que eu fico sozinha, as vezes eu aproveito pra chorar e as vezes nem dá tempo de eu chegar no banheiro.¹⁷²*

En ce qui concerne les limites du travail, dans les deux pays, il est à regretter que la perception des élèves sur la pratique enseignante n'ait pas pu être prise en compte ce qui est, par ailleurs, recommandé pour les recherches sur l'école¹⁷³. A coup sûr, cet abordage aurait pu, mettre en perspective l'appréciation des élèves sur les mutations dont ils sont les principaux intéressés en permettant, à fortiori de contribuer au débat sur l'enseignement inclusif.

De plus, il est à regretter que le volet discriminations n'ait pas pu être correctement pris en compte dans cette étude. En France comme au Brésil, l'observation du terrain m'a permis de constater que l'école reste un espace où, à l'image de la société, les discriminations participent aux relations entre les élèves. Or, un des objectifs de l'éducation inclusive correspond à la lutte contre toute forme de discrimination (Salamanque, 1994 ; Incheon, 2016)

¹⁷² B14: Désolé Keyla, je ne vous ai pas répondu parce que j'ai un étudiant qui est décédé. L'un des meilleurs étudiants que j'ai jamais eu, je suis vraiment bouleversé.

Chercheuse: je suis navrée, était-ce Covid?

B14: Non, il s'est suicidé, 15 ans, dépression et anxiété, j'ai essayé d'aider, d'autres personnes aussi, mais avec le confinement, beaucoup de temps à la maison, il s'est laissé aller, il est tombé dans un trou sans fond, et je n'étais pas là pour l'étendre ma main. J'ai tellement pleuré. Au *Colégio Militar* nous avons des situations très similaires qui se passe avec plusieurs étudiants, c'est... des gens qui sont déprimés et certains sont suivis, la famille les aide, les emmène chez le médecin, le psychologue mais il y en a d'autres qui ne sont pas suivis. Ces étudiants sont très vulnérables en raison des conflits à la maison, comme ce fut le cas avec cet étudiant qui s'est suicidé. Et j'ai beaucoup pleuré depuis hier parce que j'étais sa professeure de théâtre, nous avons participé à des festivals [...] et ça m'a frappé beaucoup, je t'avoue sans aucune honte, je suis très triste, très triste [...] avec l'isolement, les jeunes sont encore plus en détresse, l'école est une évasion pour beaucoup et sans l'école, tout peut s'empirer. Je suis très triste, quand je viens aux toilettes pour prendre une douche, c'est le moment où je suis seule, parfois j'en profite pour pleurer et parfois je n'ai même pas le temps d'aller aux toilettes.

¹⁷³ Cf : Aguirre, S. C. Z. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), pp.1-13.

laquelle sous-entend une éducation démocratique fondée sur l'égalité des droits et des chances. Toutefois, il demeure que certaines formes de discrimination soient peu considérées dans les analyses portées sur l'école inclusive. Pour n'en citer que les discriminations sexuelles à l'école, le rapport UNESCO *Out in the open*¹⁷⁴, rend compte de 158 cas de discriminations homophobes par an en France, alors qu'au Brésil, ils sont 60% à se sentir menacés à l'école à cause de leur orientation sexuelle¹⁷⁵.

Figure 12 : Cadre récapitulatif des limites et des difficultés rencontrés.

France	Brésil
Limites	
Absence d'analyse sur la perception des élèves au sujet des pratiques enseignantes à vocation inclusive.	
Absence du volet « discriminations » dans la prise en compte des pratiques pédagogiques à visée inclusive.	
Difficultés	
Maîtrise de la langue	Distance géographique
Les impératifs liés à ma mission d'AESH dans le cadre de l'observation participante.	Prise de contact plus difficile avec les enseignants.
Pandémie Covid-19	Contexte social problématique en raison des questions politiques.
	Bureaucraties locales.
	Difficulté d'accès aux écoles.

¹⁷⁴ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244756>. Accès en 18/06/2020.

¹⁷⁵ In : <https://abglt.org.br/pesquisa-nacional-sobre-o-ambiente-educacional-no-brasil-2016/>. Accès au 18/06/2020.

5.2 – Démarche d'échantillonnage.

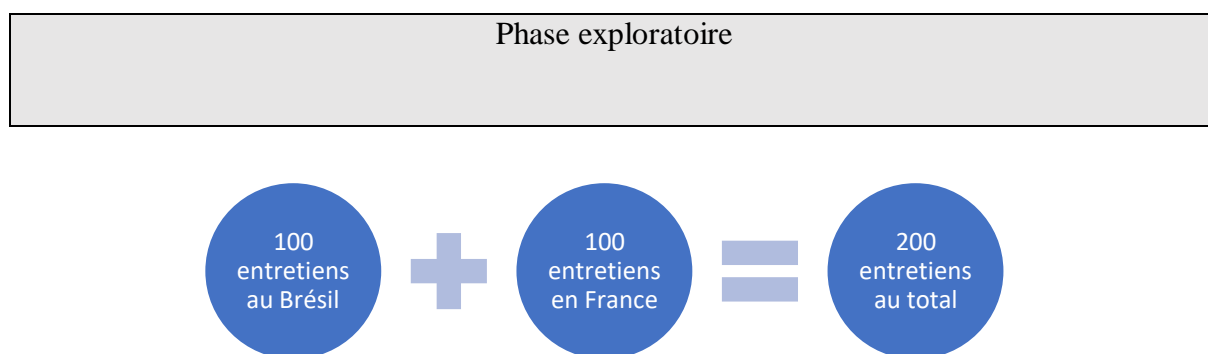
Un des enjeux fondamentaux de l'école inclusive consiste à refuser le modèle ségrégatif pour mettre en avant la scolarisation en milieu ordinaire. Si l'on adhère à cette hypothèse il convient de s'intéresser aux enseignants des classes ordinaires sur qui pèse la responsabilité d'accueillir le nouveau public scolaire découlant de cette injonction. Que pensent-ils de ces mutations ? Quel sens donnent-ils à l'éducation inclusive ? Comment s'approprient-ils ce paradigme ? par quels moyens ? écouter l'enseignant, mettre en avant ses perceptions, consiste, dans ce sens, à *apprendre à lire l'enseignement dans les paroles des enseignants*, tel que défend McDonald (1992, p. 8). Sous ces bases, il me semble convenable de proposer des pistes de réponses à ces questions en m'appuyant sur la perception des enseignants des classes ordinaires afin d'analyser la mise en œuvre de l'éducation inclusive en France et au Brésil. Pour ce faire, il me semblait indispensable d'établir un panel représentatif capable d'explorer la problématique de recherche en fournissant des informations pertinentes à son sujet. D'après Van der Maren (1966), ce panel peut être constitué à partir de deux principes, celui de la maquette et celui du hasard, définis comme suit :

Selon le principe de la maquette, ou du modèle réduit, on tente, à partir de différents critères arbitraires, de postulats ou de règles déduites d'une théorie, de sélectionner un nombre d'individus tel que, si l'on pouvait grossir l'image qu'ils projettent, on obtiendrait une image semblable à celle de la population. Selon le principe du hasard, on postule que les variations pour les différents traits qui caractérisent les individus dans une population se répartissent au hasard. Le principe de l'échantillonnage au hasard repose donc sur deux postulats qui restent souvent à vérifier : 1) la répartition des variations au hasard dans la population ; et 2) l'identité de la répartition dans l'échantillon avec celle de la population comme résultat d'une extraction au hasard. Or, en admettant que le premier postulat puisse tenir pour certains traits, cela ne valide pas nécessairement le second. En conséquence, nous devons savoir que la validité du principe de la maquette repose sur la validité de la théorie dont sont déduites les règles de réduction, alors que l'échantillonnage au hasard repose sur deux postulats faisant appel au hasard et qui sont souvent invérifiables. (pp. 321-322)

En ce qui concerne cette thèse, elle s'inscrit, à tous les égards, dans le principe de la maquette étant donné que le choix des participants a été retenu en raison d'un certain nombre de critères choisis au préalable en raison de l'épistémologie de l'étude et des objectifs fixés au départ. Sous ces bases, le processus d'échantillonnage s'est formalisé en cohérence avec la dimension quantitative ou bien qualitative de la recherche. Pour le premier cas, il était question de mettre en place un outil à visée exploratoire me permettant de composer un échantillon en vue d'une première *entrée en jeu* dans la problématique. L'élaboration d'un questionnaire à destination des enseignants des classes ordinaires tous les niveaux confondus, s'est survenu

ainsi. Dans le cadre de cette phase exploratoire, une pré-enquête a été réalisée avec deux enseignants (un en France et un au Brésil), me permettant de mettre au point un prototype de questionnaire et de ses deux versions, en portugais et en français. A cette occasion, des remarques portées sur la pertinence et le nombre de questions, menèrent à des modifications qui figurent sous la forme du document définitif (Cf. Annexe). Composé de sept questions ouvertes et fermées, ce questionnaire s'appuie sur trois éléments : 1) l'identification de l'enseignant (niveau d'enseignement, ancienneté), 2) le sens attribué à l'éducation inclusive et 3) analyse réflexive de sa pratique professionnelle au regard de l'approche inclusive. Deux versions du document ont été retenues : une sur papier, distribuée lors des visites sur le terrain, et l'autre dématérialisée, mise en ligne sur la plateforme du logiciel Sphynx¹⁷⁶ et diffusée par des différents supports notamment, réseaux sociaux. A coup sûr, le questionnaire mis en ligne présente de nombreux avantages plus que la version papier, notamment quant à la commodité de diffusion, au coût réduit et, aussi, aux enjeux environnementaux qu'il contribue. En revanche, ce modèle d'enquête se heurte à des limites notamment quant à l'exclusion des personnes n'ayant pas accès à l'internet. En effet, la littérature sur le sujet révèle que, malgré ces nombreux avantages, des « erreurs de couverture » peuvent advenir en raison de limites d'accessibilité de certains sujets aux moyens informatiques nécessaires pour la saisine des réponses. Dans ces conditions, les individus n'ayant pas accès à l'internet ou n'ayant pas la maîtrise de son fonctionnement sont exclus des sondages, par exemple. (Bigot et al., 2010).

Sur cette phase exploratoire, il était important pour moi de comprendre les enjeux de l'éducation inclusive dans les différents « champs » dans lesquels cette ambition se rapporte, voilà pourquoi, à ce stade, j'ai consenti la participation des enseignantes de tous les niveaux (maternelle au lycée) et des différentes modalités d'intervention (ordinaire et spécialisé). Toute somme faite, cette phase comporte les chiffres suivants :



¹⁷⁶ Aimablement mis à disposition des doctorants par le laboratoire LACES EA 7437.

En ce qui concerne la période au cours de laquelle cette phase s'est déroulée, elle s'étale au long de plusieurs mois détaillés comme suit :

Date de saisie

Brésil

	Effectifs	% Obs.
Janvier	43	43%
Février	1	1%
Mars	3	3%
Avril	24	24%
Mai	4	4%
Juin	20	20%
Juillet	1	1%
Août	4	4%
Total	100	100%

Réponses effectives : 100
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Date la plus citée : janvier ; Période : du 11/01/2020 14:01:27
au 05/08/2020 18:33:27 ; Regroupement : Mois

France

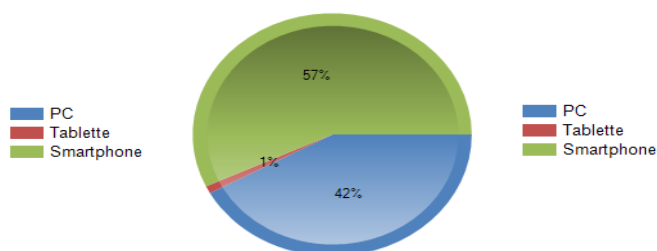
	Effectifs	% Obs.
Janvier	21	21%
Mars	31	31%
Avril	23	23%
Mai	1	1%
Juin	1	1%
Août	23	23%
Total	100	100%

Réponses effectives : 100
Taux de réponse : 100%

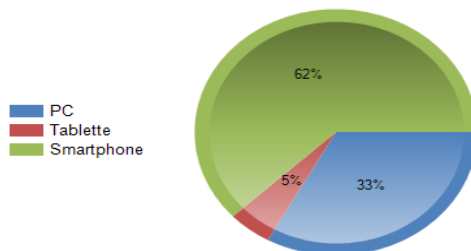
Non-réponse(s) : 0
Date la plus citée : mars ; Période : du 10/01/2020 14:38:45
au 08/08/2020 08:52:34 ; Regroupement : Mois

Les moyens utilisés pour accéder et pour répondre aux questionnaires correspondent, notamment, aux supports technologiques suivants :

Au Brésil :

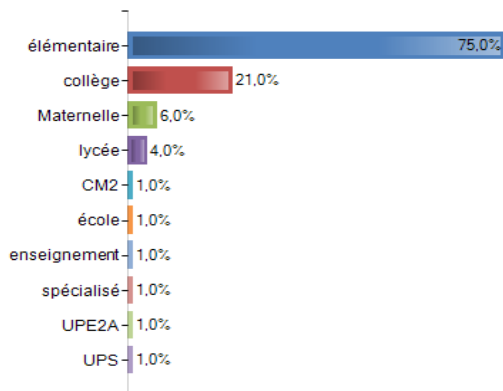


En France :

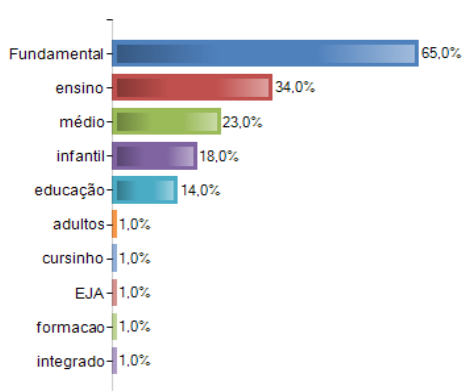


En ce qui concerne le niveau d'enseignement ainsi que la modalité de travail qui caractérise la pratique professionnelle des enseignants, on obtient la répartition suivante :

France :



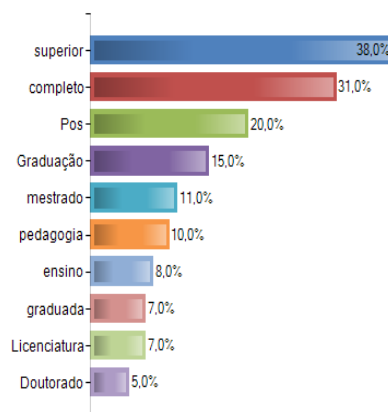
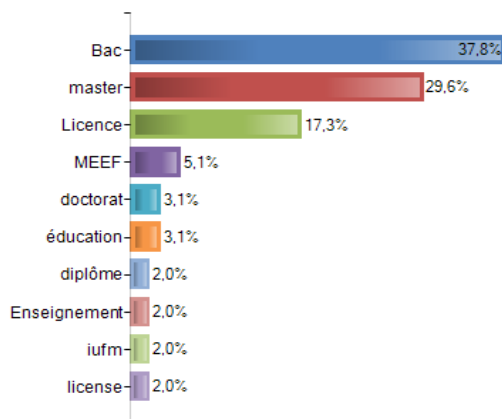
Brésil



En France comme au Brésil, la majorité des enseignants possédaient une formation en niveau supérieur conformément le *ratio* suivant :

France :

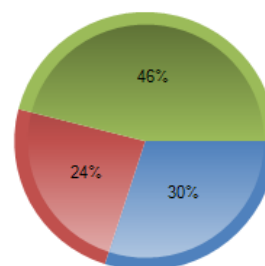
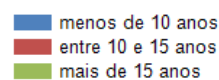
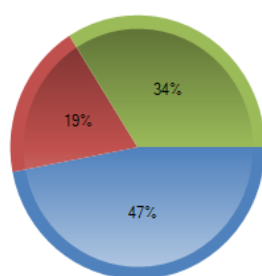
Brésil



Concernant le nombre d'années d'expérience, les enseignants ayant plus de 15 ans sont surreprésentée au Brésil tandis qu'en France ils sont majoritaires dans le *ratio* moins de 10 ans :

France :

Brésil



A l'issue de cette phase exploratoire, il était question de mettre en place la démarche qualitative qui caractérise l'approche centrale de cette recherche. Pour ce faire, je me suis appuyée sur un réseau de connaissances constitué tout au long de mon expérience professionnelle en milieu éducatif : au Brésil comme enseignante et en France comme AESH. Dans cette phase, pour les deux pays, l'engagement dans cette recherche était volontaire, et, face à des refus ou des invitations sans réponses, j'ai fait l'option de poursuivre le chemin en contactant des nouveaux participants afin d'éviter une participation contrainte dont les réponses pourraient être tout comme. Concernant la procédure d'échantillonnage, il était question de mettre en avant une approche qualitative capable d'épauler l'épistémologie de la recherche ainsi que les objectifs fixés au départ. Dans cette perspective, le processus d'échantillonnage a été réduit à trois critères : 1) être enseignant en classe ordinaire, 2) intervenir en école publique et 3) au niveau du premier degré (élémentaire et collège).

Concernant le premier critère, il s'explique par le choix épistémologique de l'étude, particulièrement dans la visée non-ségrégative et axée sur la scolarisation en milieu ordinaire. Dans ces conditions, l'enseignant des classes ordinaires est envisagé comme une source riche d'informations au sujet des mutations qui participent à l'évolution des pratiques pédagogiques du métier. Quant au deuxième critère, il satisfait l'objectif de prendre en compte la problématique de l'étude dans des contextes scolaires mixte où la diversité d'élèves relève de différents groupes et niveaux de société. Or, de toute évidence, c'est dans le contexte des écoles publiques et non pas celui des écoles privées que ce profil peut être plus facilement saisi. Finalement, le troisième critère retenu s'inspire du constat mis en avant par Serge Ebersold (2016) à propos de système éducatif français et selon lequel c'est dans le premier degré que la mise en œuvre de l'éducation inclusive présente ses meilleurs résultats¹⁷⁷. *De facto*, ayant eu une expérience professionnelle dans des écoles publiques du premier et second degré au Brésil et en France, je fais l'hypothèse qu'en effet, au premier degré, les moyens matériels et humains voués à l'inclusion sont plus perceptibles. Au Brésil, le baromètre *Censo Brasil* (2018) note, par exemple, que 89% des élèves inclus dans les classes ordinaires en 2019 appartiennent au premier degré. En raison de cette concordance de situations, l'échantillon choisi pour cette étude correspond, dans les deux pays, au profil suivant : être enseignant.e de classe ordinaire, exerçant en niveau élémentaire et dans une école publique. Le tableau ci-dessous présente en synthèse la population qui constitue l'échantillon qualitatif de l'étude. Par souci de lisibilité, chaque entretien sera présenté dans la formule suivante : initiale du pays suivi de l'ordre chronologique de l'entretien. Exemple, F1 pour le premier entretien réalisé en France, F2 pour le deuxième et ainsi de suite. B1 pour le premier entretien réalisé au Brésil, B6 pour sixième et ainsi de suite. L'ensemble de ces entretiens sont décrites dans le tableau ci-dessus où ils sont présentés sous la forme de trois catégories : leur attribution dans l'organisation de la recherche, la date de réalisation et la durée.

¹⁷⁷ Conférence de comparaisons internationales. Cnesco, 2016.

Figure 13 : Tableau synthèse des entretiens.

Attribution	Date de l'entretien	Durée	Attribution	Date de l'entretien	Durée
F 1	23/10/2018	09'00	B 1	20/04/2019	41'06''
F 2	26/03/2019	35'42''	B 2	10/05/2019	15'13''
F 3	20/06/2019	32'49''	B 3	07/06/2019	06'03''
F 4	27/06/2019	49'47''	B 4	07/06/2019	36'47''
F 5	15/07/2019	56'18''	B 5	26/08/2019	21'47''
F 6	15/07/2019	1h27'55''	B 6	15/09/19	16'37''
F 7	16/10/2019	26'19''	B 7	19/11/2019	06'38''
F 8	07/12/2019	1h 6'	B 8	23/03/2020	11'02''
F 9	20/12/2019	11'17''	B 9	15/04/2020	01h05''
F 10	20/12/2019	13'53''	B 10	30/05/2020	10'43''
F 11	20/12/2019	10'25''	B 11	06/06/2020	26'49''
F 12	20/12/2019	13'06''	B 12	08/06/2020	20'31''
F 13	20/12/2019	15'03''	B 13	28/06/2020	28'43''
F 14	23/12/2019	18'59''	B 14	06/07/2020	10'17''
F 15	14/01/2020	25'28''	B 15	02/08/2020	22'52''
F 16	03/02/2020	16'35''	B 16	13/08/2020	1h10'57''
F 17	03/02/2020	17'41''	B 17	04/09/2020	20'06''
F 18	03/02/2020	09'13''	B 18	21/08/2020	13'09
F 19	04/02/2020	14'59''	B 19	15/09/2020	22'46''
F 20	04/02/2020	12'09''	B 20	16/08/2020	10'12
F 21	05/02/2020	23'48''	B 21	20/08/2020	47'23''
F 22	13/02/2020	17'12''	B 22	20/08/2020	12'12''
F 23	13/02/2020	06'38''	B 23	21/08/2020	34' 22''
F 24	13/02/2020	38'58''	B 24	21/08/2020	12'10''
F 25	15/02/2020	27'45''	B 25	23/08/2020	16'29''
F 26	02/03/2020	50'34''	B 26	23/08/2020	21'06 '
F 27	28/05/2020	15'12''	B 27	23/08/2020	37'40''
F 28	20/08/2020	25'09''	B28	26/08/2020	22'11''

F 29	22/08/2020	33'07''	B29	29/11/2020	17'20
F 30	25/10/2020	25'34''	B 30	30/11/2020	44'31''

En ce qui concerne le profil des enseignants ayant participé à cette recherche, le tableau ci-après fourni plus de détails :

Figure 14 : Profil des enseignants brésiliens au regard de leur formation :

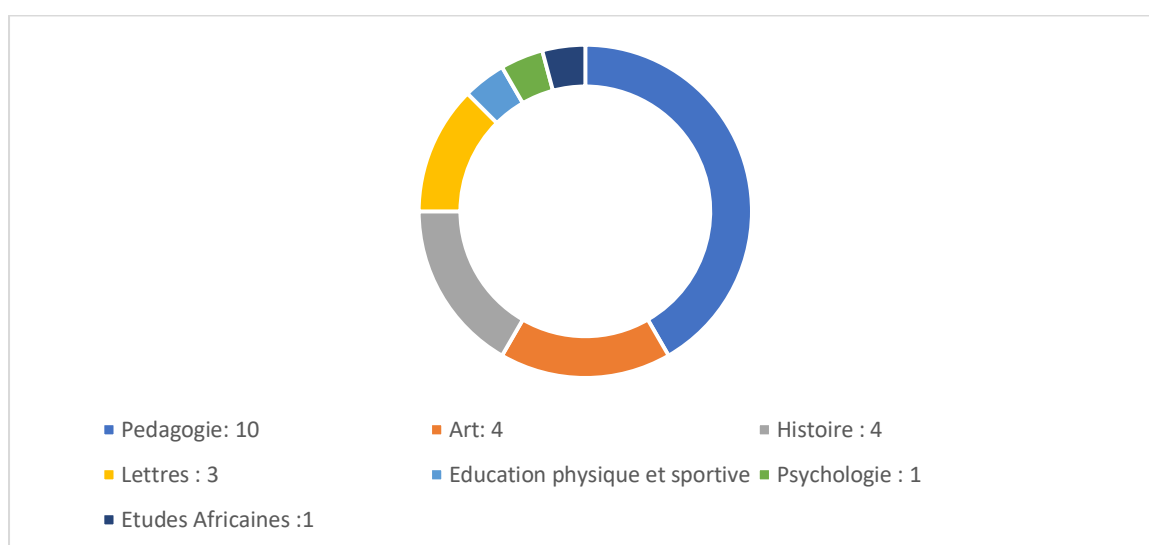
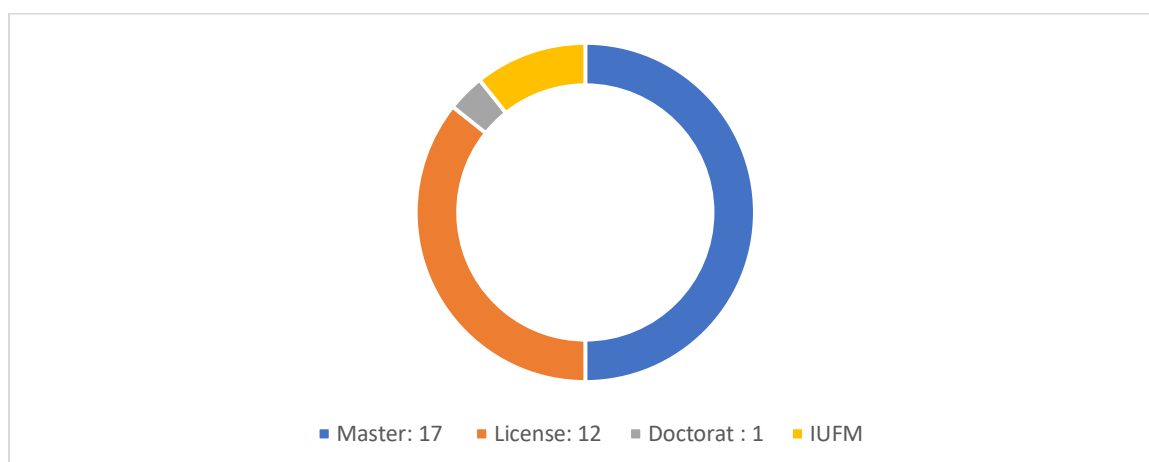


Figure 15 : Profil des enseignants français au regard de leur formation :



Comme mentionné plus haut, les entretiens se sont déroulés au fur et à mesure que s'étendait le réseau de participants, chaque interviewé jouant, à ce titre, un rôle de maillon dans la chaîne de contacts. En France, la majorité des entretiens a été réalisée dans le contexte de travail des enseignants et très souvent au cours de la pause méridienne. Ceci a pu avoir un effet limitant sur le temps des échanges, tributaires qu'elles étaient de la reprise des cours. Malgré cela, ce choix a montré aussi ses avantages car les moments de déjeuner sont aussi l'occasion où les enseignants profitent pour discuter sur des sujets variés concernant l'école, tels que des problèmes rencontrés, des solutions proposées et bien d'autres. De plus, il arrive que les réunions d'équipes de suivi de scolarisation (ESS) aient lieu durant la pause méridienne ce qui m'a permis d'observer le déroulement de ces temps de travail réservés aux dispositifs d'accompagnement voués à l'inclusion.

Au Brésil, dix entretiens ont été réalisés en présentiel, dans le contexte de travail des enseignants, lors de mon séjour au pays en 2018. Tous les autres ont été réalisés à distance par des différents moyens technologiques, en particulier Skype et WhatsApp. Si, toutefois, ces moyens présentent des avantages, il n'en reste qu'ils soient tributaires de bonnes conditions technologiques sans lesquelles certains problèmes techniques peuvent survenir et endommager la qualité des entretiens (coupures, variations de sons, décalage du temps de parole, etc).

En France comme au Brésil, les entretiens se déroulaient sous la forme d'entretien semi-directive débutant par la présentation de l'interviewé jusqu'aux questions d'approfondissement de l'étude. N'étant ni complètement ouvertes ni entièrement fermées, ces occasions ont tenu compte de l'imprévisibilité à l'œuvre des échanges interhumaines afin de rendre possible l'irruption de nouveaux sujets susceptibles d'alimenter la réflexion de cette thèse. Dans cette phase, les enseignants étaient invités à parler librement sur leur perception ainsi que leur expérience à l'égard de l'éducation inclusive. Outre la nature conviviale de cette méthode d'enquête, son intérêt réside dans le fait de laisser libre parole à la personne interviewée, dans les mots qu'elle souhaite et dans l'ordre qui lui convient, malgré un certain ordre établi par les questions proposées. Néanmoins, il est à souligner que cette liberté de parole est à l'origine de l'asymétrie des échanges, l'entretien le plus long ayant 1h27'55'' et le plus court ayant 06'03''. Dans ce dernier cas, à la place d'une insistance acharnée au risque d'obtenir des réponses purement consentantes, j'ai « entendu » le laconisme de certains comme signe d'un processus de circonspection à l'œuvre de multiples possibilités (immaturation ou malaise à l'égard du sujet proposé, par exemple). Pour certains entretiens, particulièrement au Brésil, j'étais sollicité à faire un retour des résultats de la recherche ce qui s'apparente, à mes yeux, aux rapports de

*don et contre don*¹⁷⁸ inscrits dans les échanges sociaux, les situations de recherche n'étant pas exemptes.

5.3 - Point sur les biais de recherche.

L'existence de biais dans un travail de recherche n'est pas à sous-estimer car cela renvoie à considérer l'enjeu même de la validité de l'étude. Voilà pourquoi il est essentiel de mettre en évidence les biais ayant pu intervenir dans les conditions de production du travail afin de les mettre en perspective dans la prise en compte des résultats obtenus. En ce qui concerne cette thèse, ces biais peuvent notamment correspondre à la constitution de l'échantillonnage du travail. En effet, avoir constitué cette population en privilégiant les enseignants des écoles publiques, notamment en centre-ville, constitue un biais ayant pu empêcher l'enjeu de l'éducation inclusive en milieu privé ou bien dans les écoles des zones rurales. De plus le focus de l'étude étant les enseignants, d'autres manières d'aborder et de répondre à la problématique de l'étude sont, ainsi, exclues. De plus, la plupart des enseignants ayant participé à cette étude, l'on fait dans le cadre spécifique des entretiens individuels proposés ce qui exclue d'autres modalités de participation (focus groupe, par exemple) autrement envisagées (enquêtes véhiculées dans un cadre institutionnel, par exemple). De surcroît, une partie importante des participants se sont liées à cette recherche par des liens d'amitié personnelle/professionnelle avec son auteure ce qui peut avoir des effets sur le plan du consentement aux questions posées et, du reste, des réponses. Par ailleurs, cette configuration de l'échantillonnage explique la prépondérance d'un profil particulier d'enseignants dans la recherche de terrain au Brésil : les enseignants de la discipline Art, dont plusieurs sont mes anciens collègues d'université.

Figure 16 : Les biais de la recherche.

Biais méthodologiques

- Participation des seuls enseignants d'écoles publiques du premier degré.

Biais d'échantillonnage

- Participation volontaire des acteurs de la recherche;
- Surreprésentation des enseignants appartenant au réseau de connaissances de la chercheuse;
- Prepondérance d'enseignants du champ des Sciences Humaines et, particulièrement de la discipline Art.

5.4 - La notion d'altérité : un apport fondamental pour la prise en compte des acteurs dans le contexte de cette recherche.

Dans les études qualitatives, les acteurs de la recherche occupent une place majeure dans la démarche empirique par la richesse d'informations qu'ils peuvent apporter à la compréhension d'un objet d'étude dans la dynamique même de son existence dans la réalité sociale laquelle il s'inscrit.

D'origine latine (*alter*:autrui), la notion d'altérité renvoie à la capacité de reconnaître et d'être reconnu comme étant une « relation symétrique et intransitive »¹⁷⁹. Au regard des recherches en Sciences Humaines et Sociales, la notion d'altérité consigne un processus de chavirements épistémologiques visant à ébranler l'ethnocentrisme historique prédominant dans les analyses portées sur les individus (Laraia, 2000). Dans ce champ de bataille, la philosophie occupe une place incontournable ayant, dans les *philosophes de la différence* à l'image de Levinas, de Deleuze ou encore de Derrida, des remparts de la reconnaissance de l'Autrui.

Loin de prétendre à un débat exhaustif du sujet, il me semble, toutefois, nécessaire de soulever quelques pistes de réflexion afin d'éclairer la façon dont les enseignants ont été pris en compte dans le contexte de cette recherche. Pour ce faire, les trois philosophes mentionnés ci-dessus seront évoqués afin de mettre en perspective leur contribution au débat, et, du reste, étayer la place de l'altérité dans le contexte de cette étude. Commençons par Maurice Merleau-

¹⁷⁹ Cf définition du dictionnaire Lalande, cité par Liendle, M. (2012). Altérité. Dans : Monique Formarier éd., *Les concepts en sciences infirmières: 2ème édition* (pp. 66-68).

Ponty (1951), pour qui l'expérience humaine s'organise à partir de quatre voies¹⁸⁰ au travers desquelles la perception de l'autre est référenciée dans l'image psychique du Moi, lié, quant à lui, à la dimension objective de la matérialité corporelle individuelle. De ce point de vue, l'accès frontal et immédiat de l'expérience du Moi diffère en toute circonstance de l'effet fragmentaire de l'objectivité, donnant place à une distanciation conjecturale que tend vers l'extériorité. Phénomène propre à la perception, ce mouvement du soi vers l'autre conduirait à une forme d'expérience transgressive dénommée par Merleau-Ponty *intercorporéité*, où la vision d'étrangeté provoquée par l'autre est supprimée. Dans ce *monde sans frontières*, la sphère égoïque serait perturbée par l'existence d'un élan commun ce qui permet une projection dans l'extension du monde. Pour Merleau-Ponty, l'altérité est « la présentation de l'énigme du monde » (p.46).

Si pour Merleau-Ponty l'altérité consiste en un chemin vers l'autrui, pour Levinas (1971), elle correspond à l'impossibilité de reconnaître l'autre dans sa singularité d'où la nécessité d'une éthique capable d'inscrire le *Moi* dans un rapport de responsabilité plus que d'empathie. Conscient de sa vulnérabilité, le *Moi* voit dans l'autre la possibilité d'une « transivité » incessante appelant au débordement de soi dans le temps et dans l'espace qui renferme sa transcendance. Dans ce sens :

La relation avec Autrui comme relation avec sa transcendance [...] introduit en moi ce qui n'était pas en moi. Mais cette « action » sur ma liberté met précisément fin à la violence et à la contingence et, dans ce sens aussi, instaure la Raison. (p.178)

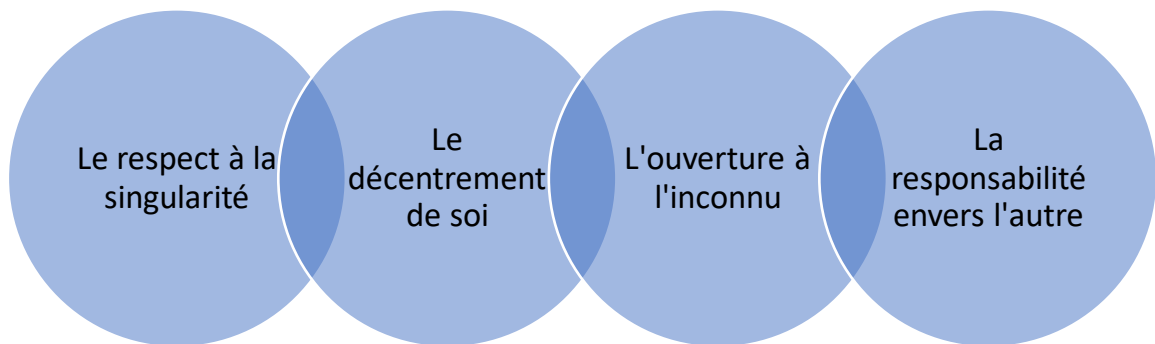
Tourné vers l'autre par une nécessité éthique, pour Levinas, l'altérité est « *l'existence pluraliste dépassant l'hypostase moniste du présent* » (*idem*, p.34). Derrida à son tour, apporte à l'altérité la déconstruction des cadres de référentialité de l'ontologie du présent en vue d'échapper au spectre de l'ancrage spatio-temporel. Sous ces bases, l'altérité tient à une reconstruction dont la notion de « différence », néologisme créé par le philosophe, vise à illustrer. Permettant une rupture avec le temps et l'espace, la « *différance* » invite à la déconstruction d'une « *simple identité à soi du présent* » (1976, p. 71) où il est possible d'affronter le renfermement de l'être dans la temporalité de son existence ontologique. Chez Derrida, l'altérité est l'irréductibilité de l'autre qui, ne se renfermant pas sur lui-même, ouvre à la révélation du *Moi*.

Puisant dans ces postulats philosophiques, quatre critères ont été retenus afin d'orienter

¹⁸⁰ Celle du psychisme, celle de l'intéroceptivité, celle de la cinesthésie et celle du corps visuel.

l'approche par l'altérité au regard des sujets impliqués dans cette étude :

Figure 17 : Les quatre critères guidant la prise en compte de l'altérité.



5.4.1- Ma position de chercheure.

A bien des égards, ces apports philosophiques m'ont aidé à comprendre, au sens étymologique du mot, « prendre avec »¹⁸¹, les enjeux qui sous entendent à la fois la rencontre avec les sujets de la recherche, et à la fois la prise en compte de leur singularité.

Au regard de ma position de chercheure, tenir compte de l'altérité renvoie à prise en compte des enjeux de ma singularité dans la complexité des différentes manières de *performer* ma place dans cette recherche. Être doctorante, chercheure ou bien AESH, autochtone au Brésil ou étrangère en France, observer en participant ou de l'extérieur, m'a fait expérimenter une sorte *d'existence plurielle* dont il était question de prendre en compte. A ce titre, l'enjeu de l'altérité m'a permis de prendre acte de ma propre vulnérabilité face aux sujets et au regard qu'ils pouvaient porter sur moi. Lors de mon expérience de terrain en France, j'étais confrontée à cette expérience lors que, au cours d'un entretien, mon interlocutrice fait appel à ma condition d'étrangère pour évoquer son expérience avec les élèves allophones : « *peut-être toi aussi tu le sais : apprendre une langue étrangère c'est au quotidien* ». [Entretien du 23/12/2019] Cette comparaison me met à mal car il était question d'être reconnue d'abord comme doctorante-chercheure. A ce moment-là : une seule question brandille dans ma tête : comment m'y retrouver dans ce jeu d'identités ?

¹⁸¹ Dauzat, A. (1938). *Dictionnaire étymologique de la langue française: avec un supplément lexicologique et un supplément chronologique*. Librairie Larousse.

En France, mettre en avant mon statut de doctorante à la place d'autres statuts (celle d'AESH ou de formatrice, par exemple) pouvait représenter, dans certains cas, un atout, grâce aux représentations subjectives que cette position « d'élève » pouvait représenter aux yeux des enseignants. *A contrario*, mettre en avant mon statut de professionnel, en particulier celui de formatrice affiliée à des institutions de l'éducation nationale, pouvait perturber les échanges comme dans le cas suivant :

F12 - *Avec la formation qu'on a actuellement nous, c'est pas possible. Moi je n'ai jamais été formée pour ce genre de choses et ...et c'est ... (pause longue de réflexion) c'est ...ouais c'est compliqué quoi...et c'est une évolution du métier que moi je trouve hyper politique et ce qu'il y a derrière ça ne me parle pas trop quoi...il faudrait une formation solide...j'ai entendu parler qu'actuellement il y a des modules dans la formation initiale à l'ESPE, je ne sais pas si vous en avez entendu parler...*

Chercheure - *Alors, oui, effectivement il y a le module Education inclusive à l'Inspé qui remplace les anciennes ESPE et dans lequel je suis moi-même formatrice...*

F 12 - *[Me regarde très surprise, un peu gêné aussi] ah c'est vrai ? Il y a combien d'heures de formation ?*

Chercheure - *4 heures pour les M1...*

F 12 - *Alors, là, je suis désolée mais je ne comprends pas cette logique...on ne forme pas les gens et on veut qu'on soit capable de tout faire dans une salle de classe. Quatre heures de formation vous vous rendez compte ? qu'est-ce qu'on fait avec ça? C'est pas contre vous ...mais ça me dépasse, bref ...*

Dans d'autres circonstances, me présenter comme AESH a pu mener à des moments de complicité partagée véhiculée par une notion de *nous*, qui s'installait avec la reconnaissance d'appartenance à un même corps professionnel.

F 23 - *Oui, mais ce que je veux dire c'est que j'ai du mal à croire à ça pour l'instant [en se référant à l'efficacité du PIAL] dans la mesure où, je t'ai dit, par rapport à l'année où tu y étais c'est encore moins, c'est à dire, toi, tu intervenais sur...[moment de doute] bah non, en fait, tu intervenais sur deux écoles donc, de tout façon oui, oui, là, on a mis un temps fou à obtenir 1 AESH, on n'avait pas, à la rentrée, et qui doit se partager entre plusieurs classes, donc, pour des enfants qui sont extrêmement compliqués, enfin, qu'est-ce que ça veut dire?*

Au Brésil comme en France, l'enjeu de l'altérité renvoie, en outre, à des représentations qui ont pu émerger en raison de mon statut *entre-deux* à savoir, être brésilienne résident en

France. Cet aspect de mon identité de chercheuse a été généralement bien perçu et souvent accompagné d'une certaine curiosité, nombre d'enseignants s'intéressant à, eux aussi, *faire du comparatisme* en posant des questions sur l'un ou l'autre pays impliqué dans la recherche. En France, les représentations portées sur le Brésil signifiaient un atout me permettant de créer rapidement des liens de sympathie avec mes interlocuteurs, notamment vis-à-vis de ceux qui nourrissent des aspirations :

F 8 : *Oh vous êtes brésilienne ! J'adore votre accent, très mignon (rires). J'aimerais tellement connaître votre pays...Alors, je suis déjà allée en Argentine, donc, à côté du Brésil, en 2016. J'ai fait aussi le Mexique, mais le Brésil...c'est mon rêve ! (rires)*

Au Brésil, l'imaginaire porté sur la France, à savoir celle d'un pays de « premier monde » où les « la vie y est meilleure » m'a mis dans la situation paradoxale de figurer auprès de mes interlocuteurs comme une gagnante, autrement dit, quelqu'un qui a su quitter la misère de son pays d'origine pour s'installer dans un pays riche. L'exemple ci-après rend compte de ces représentations pouvant jaillir au moment des entretiens :

B 11 : « *Poxa Keyla, que legal tu mora na França né ? Maravilha ! nossa, eu imagino que lá é outra coisa, país de primeiro mundo né mermã? não é essa bagunça aqui que é o Brasil.* »¹⁸²

Finalement, un dernier aspect de l'enjeu de l'altérité dans cette recherche correspond à la manière dont l'abord comparatiste a été mené. Ici, l'enjeu était, avant tout, de reconnaître chaque individu dans sa singularité sans établir des *aprioris* en raison de leur contexte de référence (pays, région, école).

Cette perspective m'a permis, du reste, de constater que les stratégies mobilisées en faveur de l'éducation inclusive dépassent les frontières, par exemple, en ce qui concernent les postures adoptées en termes d'action pédagogique. En France comme au Brésil, l'expérience empirique montre que l'action enseignante, bien que tributaire de son contexte ne se réduit pas à lui tel que sera argumenté dans l'analyse des résultats. Pour l'heure, je présenterai l'orientation interactionniste qu'inspire cette étude en mettant en évidence comment ce postulat s'articule à

¹⁸² Dis donc Keyla, c'est cool que tu vis en France, non ? Super ! J'imagine que c'est une autre chose, premier pays du monde, n'est pas ? ce n'est pas ce bordel ici qu'est le Brésil.

la prise en compte de la perception des enseignants dans la dynamique des interactions qui participent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans l'ordinaire scolaire.

5.4.2 - L'inspiration interactionniste.

L'existence sociale est faite d'une inépuisable série d'interprétations, de définitions de situations toujours remises sur le chantier. Entre le monde et l'homme il n'y a pas dualité, mais dialectique incessante, enchevêtrement.

Le Breton, 2012, p. 49

L'interactionnisme symbolique correspond à un courant sociologique issu de la tradition de l'école de Chicago dont les postulats se situent à contrepied des conceptions structuralistes ou encore fonctionnalistes, pour mettre l'accent sur les interactions entre les individus et leur monde social. Celui-ci étant perçu comme un « laboratoire social », une place majeure est attribuée à l'expérience des individus dans les rapports, matériels et symboliques, qu'ils entretiennent avec l'existence collective. Complexes, ces rapports, intentionnels ou consentis, obéissent à des conditionnements (biologiques, sociaux, légaux), ne pouvant pas être compris en dehors de la multiréférentialité sous-jacente aux conditions d'existence dans laquelle elle s'inscrit. Dès lors, envisager l'humain, signifie parcourir, dans les mots de Becker, Geer, Hughes et Strauss :

[...] les voies habituelles par lesquelles les membres du groupe pensent la situation et agissent. Ce sont les façons de penser et d'agir qui apparaissent aux membres du groupe comme allant de soi comme étant celles qu'on se doit d'utiliser dans ce genre de situation (...). Les perspectives diffèrent des valeurs en ce qu'elles sont propres à des situations particulières : ce sont des modèles de pensée et d'action qui ont pris corps en réponse à un ensemble spécifique de pressions institutionnelles et qui s'offrent comme solutions aux problèmes créés par ces pressions. (Becker, et all. 1961, p. 36)

En matière d'interactionnisme, deux grandes écoles fédèrent la multiplicité d'approches méthodologiques découlant de ce courant : d'une part, l'école Chicago, incarnée par Howard S. Becker (1963), et, d'autre part, l'école d'Iowa, représentée par M.Kuhn (1970). Dans l'analyse de Mendonça (2002 :16), cette distinction peut être schématisée de la façon suivante :

Chicago	Iowa
Défend une théorie spécifique pour l'étude interactionniste.	Défend le partage commun entre les différentes méthodes scientifiques.
Cherche l'intelligibilité émanant de chaque contexte.	Mise sur des schémas universels.
Conçoit l'expérience humaine comme changeante et indéterminée.	Estime que le comportement humain est déterminé par des conceptions personnelles, elles-mêmes assujetties à des processus extérieurs intériorisés par les individus.

En France comme au Brésil, nombre de recherches en éducation prennent appui sur l'approche interactionniste en mettant en avant sa capacité à replacer l'expérience scolaire dans le contexte des interactions spécifiques conformées par le modèle organisationnel de l'école. Au Brésil, Sant'Ana (2010), par exemple, s'intéresse, aux processus subjectifs établis dans le contact entre le chercheur et les acteurs de la recherche afin de mettre en perspective les éléments conscients et inconscients qui engendrent la démarche d'investigation. De cette analyse, il ressort que, du choix du thème aux instruments méthodologiques, les interactions traversent les multiples étapes d'un processus d'investigation. En France, Corcuff, P., & Depraz, N. (1995) modélisent l'abordage interactionniste, en lien avec la prise en compte de l'altérité, par l'application d'entretiens *face-à-face* où sont explorés les effets de la mise en relation entre le chercheur et le sujet de la recherche.

Pour cette thèse, l'approche interactionniste prend appui sur des passerelles permettant de relier les approches dites « globalistes » et « localistes » (Cicourel, 2008) en matière de prise en compte de sujets de la recherche. Ce point de jonction renvoi à des différentes références, aussi bien traditionnelles (Blumer, 1937) que récentes (Guignon & Morrissette, 2006) où la place est donnée à la rencontre entre les différents niveaux de l'expérience des individus. De manière à modéliser ces dispositions dans un corpus conceptuel opérationnel, 4 postulats ont été formulés :

- Les individus donnent du sens aux questions posées (qualitatives ou quantitatives) à partir de significations qu'ils attribuent à l'intérieur des interactions au niveau social (Moi/l'autrui) et individuel (Moi/Moi);
- L'interaction est un processus de réconfiguration permanente d'influences mutuelles vécus à l'intérieur des actions collectives;
- L'individu est un agent actif dans ses processus de co-construction collective ;
- Le sens donné par les individus ne peut être appréhendé qu'en rapport aux éléments de contexte dans lesquels les situations observées ont été vécues. N'étant pas statique, il met en évidence les tensions et contradictions propres de la réalité dans laquelle il participe.

D'un point de vue empirique, l'interactionnisme accorde une place importante à la liberté des méthodes, le chercheur pouvant disposer d'un large éventail de stratégies et d'outils lui permettant de mieux s'adapter aux conditions du terrain. Cette liberté ne consignant pas un défaut de rigueur scientifique, les précurseurs du mouvement en donnent quelques pistes d'action. Une exemplarité renvoie, à ce sujet, à l'ouvrage *Outsiders* (1963), de H.S. Becker, où la méthodologie employée met en avant une démarche d'*induction analytique* consistant, avant toute chose, à faire « parler le terrain ». A son tour, Becker (cité par Le Breton, 2012 :45), recommande de prendre en compte deux marqueurs : l'intérêt porté aux sujets sensibles (*sensitizing concept*) de la vie quotidienne et l'usage de la méthode empirique.

Dans le cadre de cette thèse je me suis particulièrement attachée à trois prémisses fondamentales postulées par Blumer et Mead (1980), à savoir que : 1) le sens donné par l'individu a une influence sur son action ; 2) il dérive des interactions entre l'individu et son environnement, et 3) il subit des mutations inscrites dans le processus d'interprétation du monde dans la confrontation des individus avec les situations du réel.

En m'appuyant sur ces fondements théoriques, j'inscris cette recherche dans une perspective qui tient compte de l'enseignant des classes ordinaires comme élément fondamental pour l'analyse du processus de mise en œuvre de l'éducation inclusive étant donné que, un des enjeux de cette ambition réside dans la scolarisation en milieu ordinaire. Considérée de la sorte, il était essentiel de prendre en compte ses savoir, les pratiques qu'ils développent ainsi que des obstacles auxquels ils sont confrontés au regard de la mise en œuvre de l'éducation inclusive, pour mieux appréhender les stratégies engagées dans ce processus. L'émergence d'une nouvelle

éthique éducative n'étant pas à l'abri de la persistance des logiques que le précédé, il importe de considérer ces éléments dans la dynamique des interactions qui participent de son inscription dans la réalité scolaire. Cette démarche permettra, d'une part, de vérifier les conditions dans lesquelles l'ambition en faveur de l'éducation inclusive opère dans la réalité de terrain et, d'autre part, de mettre en perspective les résultats des interactions qui en découlent. Dans les deux cas, il convient de considérer les incertitudes, instabilités, tensions et ambivalences qui traversent interactions entre les injonctions (dispositifs légaux), les dispositions (actions) et la mise en œuvre du projet (réalité scolaire). Cette approche conceptuelle constitue le fondement d'une méthodologie spécialement conçue pour être en cohérence avec la conception des individus ici mentionnés ainsi que des choix retenus au regard du corpus théorique du travail. Sous ces bases, il était question de mobiliser une démarche capable de saisir l'objet de cette étude de façon multidimensionnelle en tenant compte de l'interaction entre ses différents versants (non-discrimination, lutte contre les inégalités, anti-discrimination).

En ce qui concerne les instruments de recueil de données, j'ai misé sur la complémentarité des trois approches par leur capacité d'adaptation aux objectifs mentionnés précédemment. Ainsi, le versant quantitatif de la recherche a rendu possible, par une démarche d'exploration du terrain, d'avancer vers la dimension qualitative de la démarche sur des bases plus solides. En ce qui concerne les entretiens, le choix retenu a été en faveur d'échanges non-structurés, similaires à des conversations, en vue de l'adoption d'une posture horizontale, non-directive et au plus proche des situations de communication spontanées. Dans un esprit de prise en compte de l'altérité, il s'agissait de pouvoir saisir le *champ mutuel d'influences* (Le Breton, 2012, p. 57) émanant de chaque récit. Ce type d'abordage m'a permis, en outre, dépasser l'aspect objectif de la communication et tenir compte des éléments de contexte (pauses, hésitations, silences, refus, rires, etc) susceptibles de prêter main forte aux analyses. Toutefois, il est à remarquer que la non-directivité des échanges comporte des risques quant à la temporalité des entretiens, à ce titre, davantage soumises à l'engagement des sujets par rapport au thème abordé. De mon point de vue, l'approche dialogique adoptée dans cette étude explique l'engagement des participants, pour la plupart, collaboratifs et à l'aise d'évoquer des questions délicates sur le métier. A bien des égards, la découverte d'une nouvelle hypothèse de travail, apparue au cours des entretiens, tient à cette relation de confiance instaurée avec certains enseignants. L'exemple ci-dessous illustre cet état de choses :

Chercheure - *Le problème c'est la quantité d'élèves ?*

F 9 - *Non, c'est pas que la quantité, je crois...oui, mais c'est aussi le...je sais pas si je devrais dire ça mais ...la... la... les exigences institutionnelles aussi je pense....en CP, par exemple il faut que...il faut que les enfants ...il faut qu'en Juin ils sachent tous lire, il faut qu'en Janvier ils sachent...enfin...il y a une pression quand même, une pression sur les enseignants et principalement là en CP/CE1, sur la lecture, ils ont des obligations de résultats quoi, en quelque part, donc...*

Néanmoins, il est à souligner que l'expérience dialogique de la phase empirique n'est pas exempte de situations pouvant déstabiliser le chercheur. Par exemple, dans le cas de chamboulements mettant en déséquilibre le rôle de chacun comme dans l'exemple suivant :

F11 - *Après, je sais pas ce que vous appelez enseignement inclusif ? ça correspond à quoi quand vous dites "approche inclusive ?*

Chercheure - *Alors, je me réfère l'ambition initiée par la loi du 11 février 2005 autour de l'inclusion des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires et ensuite d'autres dispositifs visant la non-discrimination, je me réfère à l'idée d'une école pour tous...*

Dans la tentative de mesurer l'impact de cette situation dans l'activité de recherche, j'ai la décrit dans les notes d'objectivation sur laquelle je reviendrai comme suit :

Situation assez déstabilisante pour moi. Je ne voulais absolument pas avancer une définition risquant de biaiser la réponse de mon interlocutrice, en revanche il m'a paru indispensable d'en donner quelques éléments pouvant l'aider dans la formulation de sa réponse, ne serait-ce que pour garantir la continuité de l'entretien dans des bonnes conditions. Agis-je correctement ? (Notes d'objectivation enregistrées dans le journal de terrain)

Chapitre 6 - Les choix méthodologiques.

6.1 - La démarche comparative : une rencontre annoncée.

Au cours des dernières décennies, les recherches comparatives gagnent en progression (Meuris, 2008), et ce, aussi bien sur le plan de son expansion au sein de l'expertise en éducation que de l'usage scientifique portées aux phénomènes comparés. En effet, l'engouement autour du comparatisme n'est pas récent. Il renvoie à des incontournables de la Sociologie comme Durkheim ou Tocqueville ayant fait recours à cet abordage pour étudier des populations peu ou pas connues. De nos jours, l'intérêt porté au comparatisme repositionne l'attention mise sur l'Autrui en mettant en perspective l'enjeu des dynamiques mondialisées, outre celui des nouveaux tenants des politiques internationales. Dès lors, le comparatisme incarne particulièrement deux versants : celui de diagnostic et celui d'expertise. Dans ce contexte, une mise en garde contre le risque d'une soumission « *contrapunctique du propos managérial* » (Charlier, 2005, p.18) est à considérer. De toute évidence, le transfert de l'expertise managériale dans la sphère scolaire n'est pas sans effet sur les rapports vécus à l'école, comme par exemple, pour la légitimation de la compétition et de l'efficacité, comme moyens de réussite scolaire. Dans l'optique de Barrère et Delvaux (2017) la popularité du comparatisme, tenant à l'émergence d'un « marché de réponses » à la fois précipité et décontextualisée des problématiques locales, risque de faire éclater les cadres de référence locaux. Ici, le paradoxe oppose les efforts de mise en conformité aux logiques *standards* des dynamiques mondialisées et le réconfort que ces archétypes d'expertise peuvent apporter aux difficultés locales. De la collecte des « bonnes pratiques » vouées à inspirer des réponses à des problématiques locales (Rosselló, 1963 ; Groux, Perez al. 2002) à « *l'ouverture à l'altérité dans le respect mutuel* » (Meuris, 2008, p. 25), de larges perspectives sont offertes. Engagé dans l'ambition de rapprocher les distances par la mise en contact des « *cohérences nationales propres à chaque pays* » (Maurice, 1989, p.182), le comparatisme se lance le défi de rapprocher réalités *dans le but d'apporter [une] meilleure compréhension internationale*. (Groux, 1997, p.115). Ces apports expliquent, outre une préoccupation autour de l'étendue des dynamiques à visée mondialisée, celle de la transformation des identités nationales en identités hybrides (Hall, 2006). Ces questions, interrogeant sur les enjeux éthiques de la comparaison, mettent en perspective sa portée au regard des démarches s'appuyant sur cet abord. Quels risques engagent cette activité ? A ce titre, l'histoire coloniale nous enseigne que la comparaison n'est pas affranchie de classifications fondées sur des conceptions ethnocentriques animées davantage

par le clivage que par la reconnaissance de l'altérité.

Dénaturalisant les perspectives généralistes du comparatisme, Nóvoa opte pour raisonner à l'échelle des individus en vue de mettre en lumière l'enjeu de l'individu, *la raison d'être de l'éducation comparée* (1995, p.2). A ce propos, il note que l'évolution, toujours en cours, du comparatisme tend vers la prise en compte des acteurs sociaux et leur expérience pour affronter les lectures structuralistes et éviter, du reste, des interprétations essentialistes de la réalité. Tel qu'il nous est donné de le constater dans cette brève discussion théorique, une grande responsabilité, pèse, comment sur la démarche de comparer. Comment comparer et quel chemin emprunter ? A bien des égards, une manière cohérente de se positionner à ce sujet consiste à considérer les composantes épistémologiques qui accompagnent son développement dont Malet (2005) en dénombre cinq : le déterminisme et le pragmatisme, l'approche critique, le discours autour de la globalisation et la perspective herméneutique. Ne pouvant être lues qu'à l'intérieur des discours et des usages propres à leur époque, chaque composante permet de retracer l'évolution du comparatisme en tant que champ disciplinaire autonome ainsi que de rendre lisibles ses mutations. Parmi ces différents versants du comparatisme, celui qui inspire cette thèse se trouve dans une approche compréhensive de la mise en œuvre de l'éducation inclusive en France et au Brésil à travers des perceptions et actions entreprises par les enseignants des classes ordinaires en faveur de cet objectif. Comment perçoivent-ils la notion d'inclusion en dépit de la visée unificatrice assignée par les organismes internationaux ? quels moyens emploient-ils pour faire vivre cette ambition ? Or, tel qu'il a été montré dans la Partie I, la notion même d'inclusion ainsi que les terminologies qui découlent de son corpus théorique (besoin éducatif particulier, par exemple) sont étroitement indexées à ces respectifs contextes de référence. Autrement dit, être élève en situation de handicap en France ne trouve pas correspondance dans la condition d'être « *pessoa com deficiência* » (personne ayant une déficience) au Brésil. En effet, ces variations sémantiques et sémiotiques mettent au jour non seulement les différents systèmes notionnels auxquels la notion d'inclusion s'interpose mais aussi les bases conceptuelles sur lesquelles le projet prend forme dans les deux pays. Dès lors, cette mise en perspective, conduisant au repositionnement des grilles d'analyse, permettra d'envisager l'éducation inclusive à la fois dans la dynamique de son processus de circulation transnationale et, à la fois, à l'intérieur de la diversité d'usages professionnels qui émanent des contextes scolaires.

Dans ce contexte, cette thèse trouve une source d'inspiration dans la lecture des poststructuralistes à l'image de Jean François Lyotard, Jacques Derrida ou et Judith Butler qui partagent une critique aux modèles universalistes et idéaux-typiques en matière de lecture des

réalités. Par la tradition philosophique de Lyotard et Derrida, un premier point de réflexion met en lumière les implications des analyses post-structurelles dans une vision du monde polysémique et émiétée¹⁸³. Prônant en faveur du *déplacement de soi* dans le sens de l'altérité mentionnée précédemment, il s'agit de favoriser le détachement des perceptions (spatiales, individuelles, sociales, politiques, esthétiques, entre autres) susceptibles d'opérer dans la prise en compte des phénomènes en rendant visibles ces processus visibles. Pour J. Butler, auteure largement représentée dans les études sur le féminisme et les minorités sexuelles, ces apports théoriques reviennent à interroger les discours normatifs en mettant en évidence le jeu des *performances* à l'œuvre des relations interhumaines. En ce qui concerne ce travail, ces échos ont particulièrement orienté le souci de dénaturalisation des *discours de normativité* socio-historiquement risquant de biaiser l'appréhension des sujets, autre que celui de l'objet même de la recherche. Dans le Chapitre I, nous avons vu un exemple de cet état de choses avec la distinction qui caractérise de la notion de handicap en France et au Brésil, où les références internationales, malgré leur portée normative, n'empêchent les idiosyncrasies dans chaque contexte. Dans ces conditions, il est essentiel tenir compte des enjeux conceptuels qui performant dans le champ du handicap et, du reste, de celui de sa prise en compte dans l'éducation inclusive. Ignorer ses enjeux risquerait d'orienter cette thèse vers un comparatisme figé et essentialiste et, pour le moins, fausser la réalité complexe des choses. Dès lors, il importe moins de repérer des similitudes et différences, notions qui mettent en action des cadres de référence aussi discutables qu'essentialiste, que de mettre en évidence ce qui singularise chaque pays dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

Si, tel que le conçoit Nóvoa « *La reconstruction d'un sens pour le travail comparatif ne passe pas par un effort unitaire, mais, au contraire, par un investissement pluriel des différentes communautés interprétatives* » (2005, p.11) dans les lignes suivantes, on constatera que l'intérêt porté à la comparaison des systèmes éducatifs français et brésilien est réciproque mobilisant des échanges professionnels féconds pour les deux pays.

6.1.1- Les systèmes éducatifs français et brésilien : quels éléments de comparaison ?

Malgré la distance géographique, l'intérêt que suscitent la France et le Brésil en matière de recherches comparées renvoie à une époque plus lointaine que la nôtre, tel que le démontre l'article de *Frederico José de Santa-Anna Nery*, de 1884, sur l'évolution de la qualité de

¹⁸³ Jean-François Lyotard, *Le Différend*, Paris, Minuit, 1983.

l'apprentissage dans les deux pays¹⁸⁴. Dans ces trajectoires, des événements inscrits dans l'histoire récente des rapports bilatéraux des deux pays¹⁸⁵, font preuve de manutention d'intérêts réciproques qui se manifestent sous la forme de programmes de coopération scientifique et universitaire. Ces échanges de nature inter-universitaire, consistent, pour la plupart, en séjours de courte et longue durée en vue du développement de formations d'excellence. En 2018, j'ai pu, bénéficier, moi-même, de ces partenariats internationaux par la visite d'une délégation brésilienne¹⁸⁶ à l'Université de Bordeaux. Outre l'émulation scientifique entre pairs, la constitution de ce réseau professionnel a débouché à la parution d'un article scientifique écrit en collaboration avec ma co-directrice de thèse, Mme Kohout-Diaz, actuellement disponible sur la revue brésilienne *Educação On-line*¹⁸⁷. En France, le référentiel de données these.fr¹⁸⁸ recense, au moins, 25 thèses doctorales comparatives entre la France et le Brésil dans un rayonnement réflexif aussi large que varié. De ces travaux, une recherche portant sur l'éducation inclusive, mérite d'être citée, pour sa pertinence avec cette thèse. Plus précisément, il s'agit de la thèse doctorale de Lavergne (2009)¹⁸⁹ qui, dans une orientation foucauldienne, s'intéresse aux effets du discours de pouvoir dissimulé dans la formation à l'éducation inclusive au Brésil. Dans son analyse, l'auteur distingue deux profils-types : d'une part, celui des enseignants, sujets d'une expérience limitée pour lesquels l'inclusion se renferme dans le paradigme du modèle spécialisé. Ceux-ci se bornent à une vision univoque de l'inclusion. D'autre part, ceux pour qui, de par leurs propres parcours de vie donnent à l'éducation inclusive le sens large qui caractérise son l'évolution en contexte international. Dans les deux cas, l'auteur

¹⁸⁴ Cf : Article *L'instruction publique au Brésil*. In: Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista brasileira de Historia*. São Paulo, v. 23, n.45, pp 37-70,2003.

¹⁸⁵ La présence d'intellectuels français au Brésil reste une trace importante dans la mémoire collective nationale. Voici quelques exemples : la mission artistique et scientifique de 1816 ; la création de l'Académie des Beaux-Arts en 1826 ; ou encore la participation de George Dumas, de Claude Lévi-Strauss et de Roger Bastide à la fondation de l'Université de São Paulo (USP), en 1934. En 2008, un partenariat stratégique lancé à l'occasion du Sommet de Rio le 23 décembre 2008 ont donné lieu à une étape importante dans les relations bilatérales entre le Brésil et la France. Au-delà des alliances politiques, le partenariat vise également à accroître les échanges, à renforcer la coopération, ainsi que le développement du transfert de technologie dans plusieurs domaines: économique, académique et scientifique, militaire, spatial, environnemental, éducatif. Cf : « *Guia Informativo da Cooperação Educacional França-Brasil – advento e promoção do programa Ciências sem Fronteiras, desafios e perspectivas.* » (Brésil, 2012).

¹⁸⁶ Constitué par Mme Cynthia Paes de Carvalho (Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC- Rio), Mme Monica Kassar (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS) et Mme Flavia Camargo (Instituto Federal do Mato Grosso do Sul/IFMS) auxquelles je remercie vivement pour les échanges lors de cette occasion.

¹⁸⁷ Cf : *Análise sobre a implantação da política inclusiva na França e no Brasil: impactos das orientações supranacionais e efeitos sobre a gestão escolar*, disponible sur : <http://educacaonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/680>

¹⁸⁸ <http://www.theses.fr/fr/>. Accès en 06/11/2019.

¹⁸⁹ Lavergne, Rémi. La volonté d'inclure : « Régime de vérité », recomposition de stratégies et pratiques d'appropriation d'un dispositif d'inclusion scolaire à Fortaleza (Brésil). Université Lumière – Lyon II, 2009.

met en avant les stratégies mobilisées par les enseignants selon leur conformation au premier ou bien au deuxième cas de figure. De cette recherche, il en ressort que, dans tous les cas, les enseignants mobilisent des différentes stratégies, tantôt d'évitement, tantôt d'assimilation, fondamentalement liées au statut professionnel exercé au sein des structures de pouvoir (école publique ou privée) de l'éducation. Autre qu'une analyse novatrice sur la mise en œuvre de l'éducation inclusive au Brésil, cette recherche a tout son mérite par sa capacité à de mettre en perspective les enjeux des de pouvoir dans lesquelles s'appuient la formation des enseignants, élargissant ainsi le débat sur la portée de la formation à l'inclusion au Brésil. Pour ma part, la comparaison entre les systèmes éducatifs français et brésilien, tient, avant tout, à ma propre expérience personnelle *entre-deux-mondes* : être brésilienne résidant en France et ayant exercé des activités professionnelles et dans le champ du handicap et de la scolarisation en milieu ordinaire dans les deux pays. Au Brésil, cela renvoie à une expérience en tant qu'animatrice d'ateliers pour des jeunes atteints de troubles psychologiques dans une institution asilaire dans la ville de São Luis¹⁹⁰. Parmi ces jeunes, certains en âge de fréquenter l'école, ces ateliers des médiations artistiques (peinture, musique et théâtre) constituaient une véritable expérience éducative. Par la suite, entre 2004 et 2013, étant devenue professeure des écoles en milieu ordinaire, l'inclusion scolaire ne se manifestait que de forme embryonnaire figurant timidement en quelques formations rapides et inconstantes. Jusqu'à mon départ du Brésil en 2013, j'étais très peu sensibilisée à une approche inclusive de l'éducation, encore moins dans la perspective large à laquelle ce concept renvoie à l'heure actuelle. Arrivée en France en 2015, l'exercice du métier d'AESH m'a permis d'envisager l'éducation inclusive autrement, en m'interrogeant sur la portée et les enjeux du projet, autre que sa circulation dans les différents pays engagés dans le projet. Au cours de cette expérience, associée à ma formation au doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation à l'Université de Bordeaux, j'ai me suis intéressée aux mutations qui découlent de cette ambition particulièrement en ce qui concerne la pratique des enseignants. Si, au départ, la France était l'épicentre de mon intérêt, la perspective d'une comparaison France et Brésil m'a parue comme l'occasion propice au dialogue entre pays. Comment et par quels moyens les enseignants des classes ordinaires des deux pays œuvrent pour l'éducation inclusive ? Quelles sont ses difficultés et obstacles ?

¹⁹⁰ L'hôpital Nina Rodrigues est un hôpital public d'État référence dans le traitement de plusieurs spécialités psychiatriques. Parmi ses spécialités figurent : service d'urgence, Soins psychosociaux à l'alcool et aux drogues, Physiothérapie, Réadaptation, Soins à domicile, Physiothérapie. L'unité dispose de cliniques externes pour les troubles anxieux et de l'humeur, la pédopsychiatrie et la psychiatrie gériatrique, le traitement de la schizophrénie et des troubles de la personnalité.

6.2 – La voie des méthodes mixtes : un choix en faveur de la complémentarité.

Comment appréhender une réalité donnée ? la complexité que suscite l'étude des phénomènes du monde social ne peut être comprise qu'en mettant en exergue « *notre embarras, notre confusion, notre incapacité de définir de façon simple, de nommer de façon claire, de mettre de l'ordre dans nos idées* ». (Morin, 1982, p. 9). Situé dans l'espace interstitiel où se confrontent les choix du chercheur, la rigueur scientifique et la réalité factuelle de l'objet d'étude, la constitution d'une méthodologie correspond à une étape cruciale d'un travail de recherche. Dans les mots de Campenhoudt et Quivy :

Il importe avant tout que le chercheur soit capable de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif d'élucidation du réel, c'est-à-dire, dans son sens le plus large, une méthode de travail. Celle-ci ne se présentera jamais comme une simple addition de techniques qu'il s'agirait d'appliquer telles quelles mais bien comme une démarche globale de l'esprit qui demande à être réinventée pour chaque travail. (2017, p. 7)

Pour ce qui est de cette recherche, l'usage de méthodes mixtes m'a permis de relier et donner cohérence aux différents instruments de collecte de données en rapport aux différentes étapes de production du travail.

Globalement, on peut parler de méthodes *mixtes* lorsqu'on mobilise différentes techniques en vue de l'obtention de données. De façon combinée ou associative, par des approches qualitatives et quantitatives, les méthodes mixtes permettent l'emprunt de différentes voies par la complémentarité des démarches.

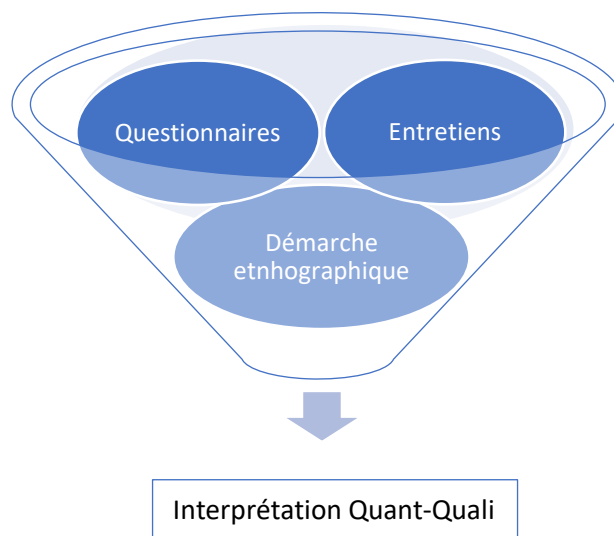
Depuis des décennies co-existant séparées, l'expansion de démarches à visée combinatoire en SHS met en perspective, à l'heure actuelle, un nouveau point de départ. Sieber (1973), note, à ce sujet, que l'opposition qualitative-quantitative, faisant place à deux cultures scientifiques clivées, a pu engendrer des visions du monde restreintes. Face à cette impasse, les méthodes mixtes contribueraient donc à la réconciliation des méthodes distinctes dans la perspective du pluralisme permettant de diversifier les conditions de collaboration entre différentes approches. Ne se limitant pas à une simple combinaison de méthodes, l'usage de méthodes mixtes fait appel au repositionnement des manières d'étudier un phénomène. Johnson et al. (2007) suggèrent, pour ce faire, une matrice avec neuf *designs* possibles :

	Simultané	Séquentiel
Statut identique	QUALI+QUAN	QUALI → QUAN QUAN → QUALI
Statut dominant	QUALI + quan QUAN + quali	QUALI → quant quali → QUANT QUAN → quali quan → QUALI

Lecture : « QUAN + QUALI » indique l'utilisation simultanée des deux méthodes, en insistant de manière égale sur l'étude (QUANT et QUALI en majuscules); "QUALI" indique l'utilisation séquentielle de la deux méthodes, avec une étude qualitative dans ce cas; et «QUAN (quali)» indique l'accent sur la méthode qualitative.

Les possibilités d'usage de méthodes mixtes sont ouvertes et variées, toutefois, afin que cette apparente liberté ne mène à des dérives, l'adoption de la *triangulation* permet d'adapter la démarche aux attendus de la recherche en matière de rigueur scientifique. De nombreuses possibilités de design de méthodes mixtes étant possibles (Patton, 1990 ; Creswell, 1999) celle de Creswell et al. (2003) propose d'envisager les données de manière variée, distincte et complémentaire. Dès lors, l'objectif est de tirer les avantages des différentes méthodes employées en mettant l'accent sur la capacité de chacune à combler les limites des autres afin de favoriser la convergence de l'analyse. S'inspirant du design de la triangulation de Creswell et al. (2003), la triangulation de l'abordage mixte dans cette thèse, comporte trois méthodes, quantitatif, qualitatif e et ethnographique, dont on obtient le schéma suivant :

Figure 18 : le design de triangulation utilisé dans l'étude (inspiré de Creswell et al., op.cit).



A la lumière de ces choix méthodologiques, je m'attacherai désormais à mettre en évidence la place de l'ethnographie et son importance dans le contexte des recherches en Sciences de l'Éducation et de la Formation en général, et, dans cette étude en particulier.

6.3 - La démarche ethnographique.

L'usage de démarches ethnographiques tient, autre que la *description des faits* (Malinowski, 1922) au défi d'*amener à la surface ce qu'on ne sait pas encore* (Mauss, 1950, p.6) par la mise en relation du chercheur avec la réalité vivante de l'objet de sa recherche. Renvoyant à une tradition sociologique devenue méthode à part entière, l'ethnographie est destinée à la prise en compte des réalités sociales par la description de ses dynamiques dans l'instant d'observation capté par le chercheur. Pour Lévi-Strauss (1958), le travail ethnographique caractérise l'étape la plus essentielle d'une recherche scientifique dans laquelle la description aussi longue qu'approfondie d'un phénomène permet de faire en sorte que *rien d'humain ne nous reste étranger*¹⁹¹. Au-delà de cette visée descriptive, l'ethnographie comporte une dimension réflexive dont Bourdieu et all. (1993) rendent compte dans la démarche osée proposée dans l'ouvrage *La misère du monde*.¹⁹²

Des approches structuralistes du XX^{ème} à nos jours, l'ethnographie du XXI^{ème} siècle fait objet d'une *auto-réflexion croissante* (Oester, 2002) engagé à briser les chaînes du dualisme fonctionnalistes - subjectivistes de jadis. Dans ce nouvel horizon, les observations ethnographiques s'intéressent davantage aux acteurs sociaux (Woods, 1987) afin de saisir le sens qu'ils donnent à la lecture interprétative de la réalité. A cet égard, l'ethnographie tient à mettre en œuvre une *interprétation dense*, capable de lire les faits observés dans la *trame de significations* (Geertz, 1989) dans laquelle ils se situent :

« ...lire (au sens de « construire une lecture de ») un manuscrit étranger, défraîchi, plein d'ellipses, d'incohérences, de corrections suspectes et de commentaires tendancieux, et écrit non à partir de conventions graphiques normalisées mais plutôt de modèles éphémères de formes de comportement. » (Clifford Geertz, 1998, p. 6)

Reprise par d'autres voies épistémologiques à l'image de la *sociologie de sens* de

¹⁹¹ Clause Lévi-Strauss, entretien à Bernard Pivot au 4 mai 1984 : archives vidéo INA sur : <https://www.youtube.com/watch?v=0fDnrP4aLLQ>. Accès au 22/06/2019.

¹⁹² Bourdieu, P., Accardo, A., & Balazs, G. (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.

George Simmel¹⁹³ ou bien de la microsociologie d'Erwin Goffman¹⁹⁴, l'accent sur le sens donné par les acteurs sociaux acquiert une place majeure, la co-construction prenant ici tout son sens.

En croissance progressive depuis une vingtaine d'années (Marchive, 2012), le ressort de l'ethnographie dans les recherches en Sciences de l'Éducation représente un apport riche pour les analyses des phénomènes de la vie scolaire (pédagogie, gestion, organisation, pratiques, entre autres). Dans ce contexte, la place privilégiée du *regard ethnographique* permet de mettre en garde les *allant de soi* par la confrontation de perspectives croisées au sujet d'un même objet de connaissance.

Si, plus largement, l'usage de l'ethnographie dans l'analyse des phénomènes du monde social fait objet d'attention, son application à l'école ne suscite guère moins d'intérêt. Existerait-il une ethnographie appliquée au monde scolaire ? En France comme au Brésil, le recours à des études ethnographiques consigne, à ce titre, un intérêt accru.

Au Brésil, l'ethnographie expérimente une franche progression au cours des 20 dernières années. Dans ce contexte, nombre de recherches s'appuient sur un univers hétérogène de méthodes, abordages et techniques, en passant par des études de cas, des démarches participatives, des recherches-actions et des études ethnographiques. D'une part, cette évolution tient à une consolidation institutionnelle expérimentée au niveau national, avec l'expansion de programmes de master et doctorat, et, d'autre part, elle tient au raffinement des cadres théoriques méthodologiques observé au fil des années. (Gatti, 2001). L'abordage s'étant diversifié, un intérêt grandissant pour les recherches ethnographiques à l'école a pris une importance inouïe. De plus, une tendance au cours des 20 dernières années sur les démarches du type « recherche-action », préfigure une orientation interventive correspondant à un besoin de légitimation par la pratique (*idem*). Parfois cible des critiques quant à l'assujettissement des recherches aux besoins pragmatiques des problématiques scolaires, l'enjeu consiste à trouver un juste équilibre entre les exigences de la réalité et l'autonomie du domaine scientifique (Nóvoa, 2007). A ce titre, Gatti (2001) note que la faible représentativité de recherches longitudinales, limitées dans leur capacité à saisir de manière durable les problématiques éducatives, génère une systématisation précaire et du reste, une lecture limitée des réalités scolaires. Systématisant ces années d'expérience en matière d'ethnographie à l'école, André (2013) questionne la portée des travaux dans ce domaine : s'agit-il de vraies démarches

¹⁹³ Georg Simmel, Essai sur la sociologie des sens, in Sociologie et épistémologie, PUF, 1981, 223-238.

¹⁹⁴ Cf : Joseph, *Erving Goffman et la microsociologie* (pp. 125-126). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

ethnographiques ou bien d'études « *du type ethnographique* » ? pour l'auteure, le transfert *ad hoc* des méthodes favoriserait un brouillement épistémologique à être mis en garde.

En France, J.P. Payet (2005) se rapporte à des grandes figures de l'interactionnisme symbolique pour questionner la *double tentation* que sous entend l'antithèse entre moralisme et expertise des démarches ethnographiques. En reconnaissant une sorte de légitimité en péril résultant du prestige des démarches quantitatives dans le débat scientifique, l'ethnographie appellerait à une culture théorique intégrée capable de mieux équiper la pratique de l'enquête. Pour l'auteur, cette mise en conditions comporte « *d'emprunter des rôles déjà existants, d'accepter les contraintes du contexte, d'être disponible aux opportunités qui permettront l'investigation sociologique in situ.* » (p.174)

D'après Adler et Adler (1991) trois formes dominantes peuvent être reconnues dans les démarches ethnographiques : périphérique, active et complète. Une observation périphérique (*peripheral membership*) est utilisée dans les cas où l'observateur établit son degré d'implication par la distanciation avec l'objet enquêté. Dans le cadre d'une observation active (*active membership*) l'implication du chercheur est favorisée par une participation active, fréquente et visible dans la réalité étudiée. Lors d'une observation complète (*complete membership*) un processus d'immersion totale donne lieu au brouillement d'identités par la conversion du chercheur en membre actif du contexte de la recherche. Dans les prochaines lignes, je m'attacherai à exposer les deux types d'observations impliquées dans cette étude en décrivant ses grandes lignes.

6.3.1 - Ma démarche ethnographique : marcher, observer, écouter, écrire.

Dans cette thèse, je me suis inspirée du modèle proposé par Silva (2009), dans lequel la démarche ethnographique s'organise à partir de trois actions : marcher, observer et écrire. Par le *marcher*, le travail ethnographique renvoie aux différents parcours inscrits dans la dimension spatiale de la recherche, notamment les chemins sillonnés dans le terrain géographique qui compose les frontières de l'investigation. Néanmoins, si, par cette voie, le marcher correspond à sillonner des trajets prévus dans la phase préparatoire du travail, il n'en reste pas moins que, dans une autre sens, marcher équivaut aussi à parcourir les voies de l'inconnu : « *andar como metáfora da vida. Andar como marca fundamental do humano*¹⁹⁵ » (p.175). Poussé par l'errance et par l'incertitude, dans la marche, le chercheur expérimente le flux des trajectoires : ses points

¹⁹⁵ « Marcher comme une métaphore de la vie. Marcher comme la marque fondamentale de l'homme ».

de départ, imprévus, aléas, écueils, aboutissements... Au regard de cette thèse l'expérience de *marcher* éveille la mémoire des chemins parcourus, des deux pays concernés, des déplacements, des voyages, des visites au terrain... autant de mouvement du corps vers la rencontre de deux mondes : le mien et celui des personnes donnant corps à l'objet de cette étude. Dans cette marche, des avancées et des reculs se sont succédés de manière imbriquée et imprévisible me permettant de repenser ces processus à la manière de Hannah Arendt (1994) au sujet de l'avenir :

L'avenir est ouvert mais il est imprévisible. Impossible d'anticiper avec certitude toutes les conséquences de ses actes, impossible de se représenter les changements qui ne manqueront pas de survenir en soi, en l'autre et dans l'état du monde à un autre moment du temps. Tout devient, rien ne demeure identique à soi. (Arendt, pp. 297-298).

De manière à illustrer l'enjeu des trajectoires qui composent ce versant de la recherche, je reproduis ci-dessus une note ethnographique qui, à elle seule, rend compte de la marche, parfois « quichottesque » à laquelle je me suis confrontée :

Deuxième tentative d'arriver à l'école J.G.S. Sans succès. Des fortes pluies sont tombées toute la nuit ce qui a rendu les routes d'accès au lieu impraticable. Le quartier où se trouve l'école est très précaire dans son infra structure ce qui aggrave la situation davantage. Étant en voiture, nous sommes restés bloqués dans la rue du marché du quartier à causes des inondations et n'avons pu partir qu'après quelques minutes de tentative d'échapper des eaux pluviales par des rues secondaires. [Note prise au 21/02/2018.]

Concernant la métaphore d'observer, elle consigne les expériences à travers desquelles j'ai pu capter par l'observation la réalité dans laquelle s'inscrit l'objet de cette recherche. Consignant un double caractère, subjectif (conscience de soi) et objectif (présence), par l'observation, la démarche ethnographique permet la saisine première et immédiate à partir de laquelle toutes les autres formes de réflexivité se suivent. Observer c'est être mis en relation avec l'objet, rentrer dans la liminarité créée par le contact entre celui qui voit (le chercheur) et celui qui est vu (l'acteur de la recherche) et ce, en dépit la rencontre entre les deux. En effet, dans toutes les circonstances, cet espace d'ouverture (et d'aventure) ontologique semble correspondre à la description faite par M. Foucault dans *Les mots et les choses*¹⁹⁶ où saisir

¹⁹⁶ Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses* (Vol. 42). Paris: Gallimard.

revient à tisser la « *mince ligne de visibilité [qu'] enveloppe tout un réseau complexe d'incertitudes, d'échanges et d'esquives.* » (p.20).

De manière concomitante aux deux premières, l'action d'écouter correspond à tout acte d'attention volontaire et engagée à la parole des acteurs impliqués dans cette démarche. Toutefois, de manière à faire correspondre l'action à la rigueur qui requiert la méthode scientifique, il été impératif d'y prêter à l'écoute une attention à la fois capable d'éviter l'empreinte de mes propres représentations sur les récits entendus et à la fois de saisir le sens des mots au moment même de leur prononciation comme dans l'exemple ci-dessus :

Chercheure : *D'accord...vous croyez donc que c'est difficile de concilier ?*

F 16 : *Avec la formation qu'on a actuellement nous, c'est pas possible. Moi je jamais était formée pour ce genre de choses et ...et c'est ... (fait une pause, longue de réflexion, son expression faciale démontre un mélange entre désarroi et incertitude] c'est ...ouais c'est compliqué quoi...et c'est une évolution du métier qui moi je trouve hyper politique et ce qu'il y a derrière ça me parle pas trop quoi...il faudrait une formation solide...*

La dernière étape du triptyque métaphorique, l'écriture, est envisagée par-delà du simple exercice calligraphique impliqué dans la formalisation du travail. Bien au contraire, il s'agit de moduler l'expérience retirée des deux étapes précédentes par la mise en corps de ses contributions. Dans l'optique de Silva (op.cit), écrire correspond à :

[...] « *uma organização do que está sendo escrito, rabiscado, insinuado, intuído, anotado. Notas, anotações, registros, palavra solta que evoca, frase interrompida, palavras e expressões copiadas de textos prévios expostos em neon, cartazes, avisos públicos, rabiscos privados, transcrições de entrevistas gravadas, fixação de conversas mantidas longe do gravador, sínteses de acontecimentos, reparos sobre diálogos escutados, comentários soltos, fragmentos que se acumulam e são avidamente guardados sob a forma de flagrantes textuais que parecem uma joia preciosa ao etnógrafo e que ele não sabe bem como colocar, onde engastar. Dispersos que se acumulam, parecendo ao autor ora preciosidades, ora banalidades. Ficam por ali (o etnógrafo duvida: "Estarei delirando."), eis quando, vapt, e o termo, a frase, a observação esdrúxula adquire sentido e consistência e se encaixa, sonora e signifi cativa, no fluxo do texto.* »¹⁹⁷ (p.182)

¹⁹⁷ Cela implique une organisation de ce qui est en train d'être écrit, griffonné, insinué, intuitif, annoté. Notes, annotations, enregistrements, évocation de mots libres, phrase interrompue, 9 mots et expressions copiés à partir de textes précédemment exposés au néon, affiches, avis publics, gribouillages privés, transcriptions d'interviews enregistrées, conversations prolongées, conversations de synthèse, synthèses de événements, réparations de dialogues écoutés, commentaires libres, fragments qui s'accumulent et sont stockés avec empressement sous la forme de fleurs textuelles qui ressemblent à un bijou précieux pour l'ethnographe et il ne sait pas exactement où placer, où. Dispersés qui s'accumulent, semblant à l'auteur parfois précieux, parfois trivial. Ils s'y attardent (l'ethnographe doute: «Je délire»). C'est à ce moment-là que, *zut*, et le terme, la phrase, l'observation étrange

Dans cette thèse, cette métaphore se manifeste notamment dans l'élaboration d'un protocole d'organisation et de mise en mots du matériau de la recherche : notes d'observation, entretiens, journal de terrain. En France, compte tenu de ma place d'observatrice participante, les notes étaient prises au cours des moments où j'étais libérée de ma mission, notamment pendant la pause déjeuner et à la fin des journées de travail. Au Brésil, étant donné ma position périphérique, j'ai pu accorder plus de temps à la prise de notes au moment même des observations. Dans les deux pays, après avoir quitté le terrain, je procédais à l'analyse des conditions dans lesquelles les observations étaient déroulées afin de m'exercer à l'objectivation de l'observation, technique sur laquelle je reviendrai. Cette dernière étape du processus était inlassablement réalisée lorsque je me trouvais seule, en dehors de l'école et souvent à la fin des journées, afin que la rétrospection distanciée des situations vécues, puisse faciliter l'analyse objective des phénomènes. Inséparable d'une réflexivité où la mémoire puisse faire un retour sur elle-même, la mise en mots de l'observation requiert la prise en compte de éléments distincts et variés ayant participé aux étapes précédentes du processus ethnographique. Un exemple de la manière dont je m'y suis prise dans cette démarche est décrit comme suit :

Objet : Visite à l'école J. S. G.

Date : 22/02/2018.

Description : Arrivée à l'école dans la matinée, j'étais accueillie par la directrice de l'établissement pour fixer les règles de conduite des observations. Lors de ce premier échange, Mme M. m'a expliqué l'organisation et le fonctionnement de l'école ainsi que quelques éléments de son histoire professionnelle à la tête de la coordination de l'établissement avec tous les changements qui se sont déroulés dès lors.

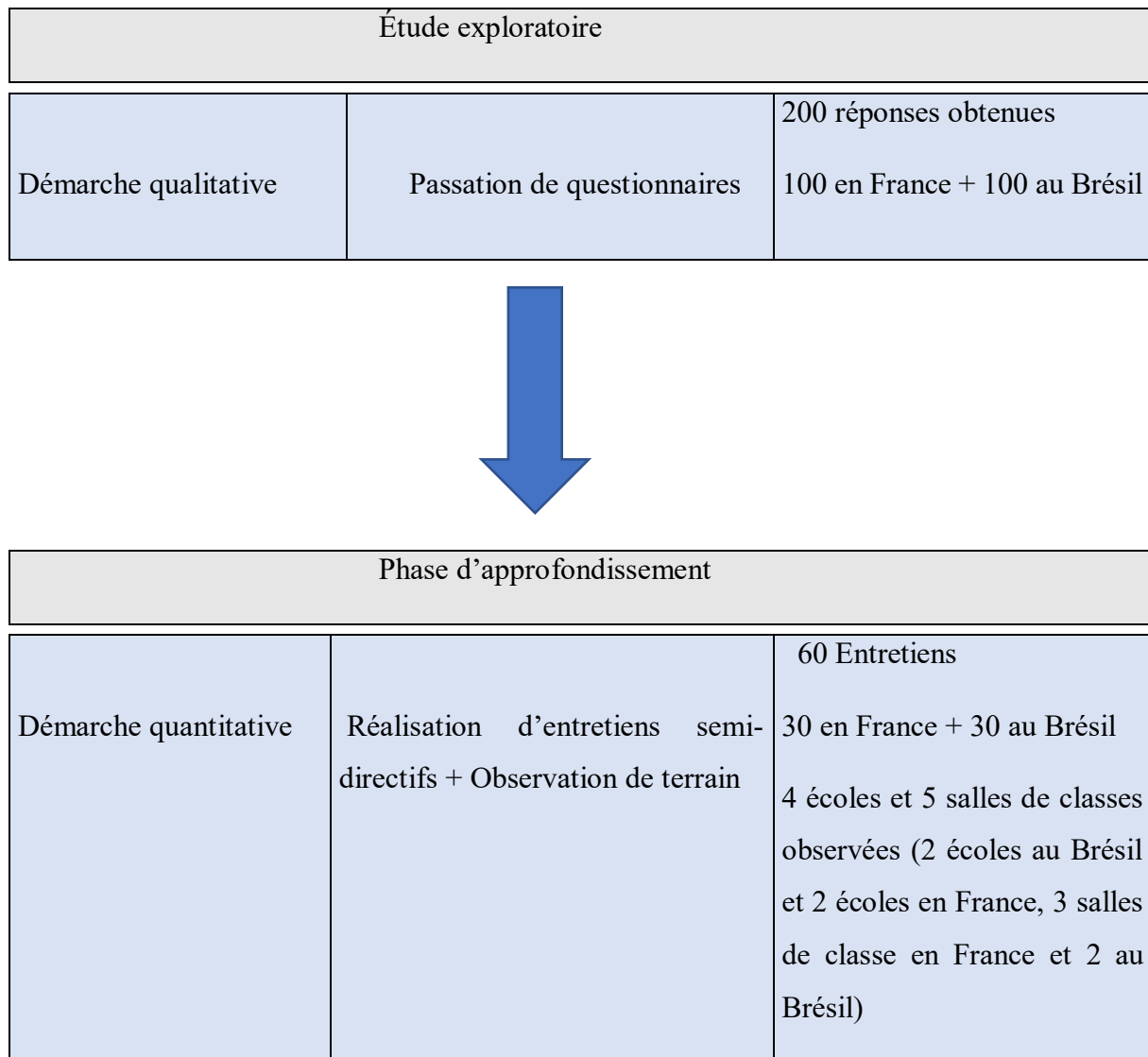
Analyse objective : Mme M était très avenante et très curieuse sur l'inscription de l'inclusion en contexte scolaire français. J'ai ainsi remarqué qu'elle conduisait les échanges dans une dynamique de don et contredon où chaque information accordée était censée être rétribuée avec une information sur le système éducatif français. De toute évidence, le comparatisme semble intéresser aussi les personnes du terrain, d'autant plus que, en matière d'éducation inclusive, les professionnels semblent avides de réponses, même celles venant d'ailleurs, dans le but de combler les insuffisances locales.

De manière à mieux expliciter l'ensemble des phases ainsi que les techniques méthodologiques utilisées au long de cette recherche, le schéma suivant propose l'aperçu

acquièrent un sens et une cohérence et s'intègrent, sains et significatifs, dans le flux du texte.

panoramique suivant :

Figure 19 : Schéma synthétique de la méthodologie de recherche employé.



6.4 – La prise en compte de la subjectivité dans la recherche.

Dans ce paragraphe on est confronté à une question fondamentale concernant les recherches scientifiques, à savoir son rapport à un certain degré de vérité dans la construction d'un objet de connaissance. Dans ce passage, on en retient que l'idée d'une supposée connaissance « pure » de la vérité, affranchie de toute sorte de dépendance à l'existence

ontologique du sujet, est une illusion. De ce point de vue, nul ne peut échapper à la prégnance des conditionnements qui forgent l'expérience existentielle des sujets et, du reste, du regard qu'ils portent aux phénomènes du monde réel. En outre, on en retient aussi que cet état de choses n'empêche pas l'existence d'un esprit animé par un compromis réel avec l'expérience de la connaissance. En effet, si, les sujets sont, avant tout, des esprits « assujettis » aux conventions et normes sociales du fait d'être en société, et plus particulièrement dans une société donnée, cette condition finit par forger les perceptions en induisant largement la manière dont on appréhende le monde. Dans un travail de recherche, cet état de choses renvoie au souci quant à un certain rapport à la vérité qui constitue le soubassement éthique du travail. En effet, tel que nous avons constaté précédemment, malgré les précautions en vue d'assurer la rigueur scientifique de la démarche, le chercheur reste susceptible à des enjeux pouvant intervenir dans son rapport à l'étude. Ayant été moi-même confrontée à ses enjeux, je m'attarderai désormais à considérer la place de la subjectivité dans ce contexte en tenant compte de ses enjeux dans les conditions de production de cette thèse.

Il est facilement admis qu'il existe des processus subjectifs susceptibles d'intervenir dans un travail de recherche en mettant en difficulté sa légitimité et, du reste, la validation de ses résultats. D'après, Luis González Rey (2008), la subjectivité comprend :

« Un concepto macro que integra los complejos procesos y formas de organización psíquica involucrados en la producción de significados subjetivos. La subjetividad se produce en sistemas simbólicos y emociones que expresan de manera diferente el encuentro de historias singulares de instancias sociales y sujetos individuales, con contextos sociales y culturales multidimensionales. » (González Rey, 2004, p.137).

Sous ces bases, tenir compte de la subjectivité revient à s'affranchir des conceptions dichotomiques et irréelles pour mettre en valeur une vision systémique du fait scientifique où s'appuyer sur la subjectivité, permet d'objectiver son interférence dans le contexte de la recherche. Dans cette thèse, la subjectivité se rapporte aux liens interpersonnels expérimentés sur le terrain sous la forme des projections tantôt inouïes, tantôt déstabilisantes. Au Brésil, ses subjectivités ont apparu sous la forme de complicités découlant de liens de réciprocité dans lesquels ma condition pouvait osciller entre celle qui est dedans et celle qui est *dehors*. Dans le premier cas, le récit ci-dessous exemplifie les liens intersubjectifs pouvant être à l'œuvre lors que les échanges permettent de signifier le chercheur comme un acolyte :

B11 : « *Então, por exemplo, a gente leva esses temas maos polêmicos, inclusive, esse tema também mexeu com alguns colegas, porque teve uma ocasião da semana da consciência negra em que um aluno nosso que inclusive escrevia letras de rap, muito interessantes, ele denunciou, né ? a questão da violência policial, eu consigo até me lembrar perfeitamente da letra de rap onde ele diz que a policia só chegava na periferia pra dar baculejo em preto, você é daqui de São Luis, você sabe o que é baculejo né ? (risos)*
Pesquisadora : *Sim, claro que sim (risos) »*¹⁹⁸

A l'inverse, la subjectivité à l'œuvre dans des représentations portées au chercheur peut s'exprimer comme une rupture. Dans ce cas de figure, le fait d'être ressortissant, ayant été « coupé » de la réalité quotidienne des écoles du pays, a pu engendrer des malentendus. L'entretien avec Mme R. Ferreira, technicienne de l'accueil spécialisé au Brésil, donne un exemple :

Pesquisadora: “ E como fica a questão da educação inclusiva no atendimento ao aluno portador de necessidades especiais?
Mme R.: *Ah Keyla, mas ja fazem mais de dez anos que nós não utilizamos o termo portadores de necessidades especiais. Ta vendo no que da ir pro estrangeiro? (risos). A diferença é simples: resalta-se a pessoa à frente da deficiência. Depois, portar remete à idéia de carregar e a deficiência não é algo que possa ser carregada. A deficiência pode fazer parte da vida de qualquer pessoa. Eu por exemplo, ao longo do tempo tive a qualidade da minha visão diminuída, então tenho que usar óculos. Com a idade eu preciso de adaptações pra poder me locomover, então, a deficiência passou a ser relativa.»*¹⁹⁹

¹⁹⁸ B11: «Donc, par exemple, on va prendre des sujets très controversés, y compris, des sujets qui bouleversent certains collègues, par exemple, à occasion de la semaine de la conscience noire dans laquelle un étudiant à nous qui a même écrit des paroles de rap, très intéressantes, il a dénoncé, n'est-ce pas? la question de la violence policière, je me souviens même parfaitement des paroles du rap, où il disait que la police n'est venait à la périphérie que pour donner du « baculejo » chez les noirs, vous êtes de São Luis, vous savez ce qu'est le « baculejo », non? (des rires)

Chercheure - Oui, bien sûr (rires) »

¹⁹⁹ Chercheure - «Et comment la question de l'éducation inclusive est-elle prise en charge par les élèves ayant des besoins spéciaux?»

Mme R. - Ah Keyla, mais cela fait plus de dix ans que nous n'utilisons pas le terme de porteur des besoins spéciaux. Tu vois ce qui ça fait d'aller vivre ailleurs ? (rires). La différence est simple : on souligne la personne avant le handicap. Et puis, porter fait référence à l'idée d'emporter quelque chose et le handicap n'est pas quelque chose qui peut être emporté. Le handicap peut faire partie de la vie de n'importe qui. Par exemple, avec le temps, ma vision a diminué, je dois donc porter des lunettes. Avec l'âge, j'ai besoin d'adaptations pour pouvoir me déplacer, donc le handicap est devenu relatif. »

6.5 - La démarche d'objectivation.

Afin de minimiser les effets de la subjectivité dans la prise en compte de l'objet d'étude, Bourdieu (1987), propose de dénaturer les allants de soi par une démarche d'objectivation de l'observation. Partant du postulat sur lequel la démarche explicative en Sciences Sociales comporte une action qui consiste à « objectiver le sujet objectivant », le sociologue invite à une mise en question constante des conditions de recherche comme moyen d'éviter l'emprise des schémas intériorisés sur le regard porté à l'objet d'étude. En effet, en voulant prendre « *par objet, un objet dans lequel [il est] pris* » (Bourdieu, 1984), le chercheur risque de se faire piéger par ses propres convictions, autre que ses cadres de référence personnels. Dans ce contexte, l'objectivation du processus d'analyse apparaît comme condition essentielle pour éviter les dérives de projections personnelles susceptibles de traverser la prise en compte des phénomènes. Cette théorisation de la pratique méthodologique repose sur la prise en main des « automatismes de la pensée » par une mise en perspective du processus de prise en compte de l'objet. En d'autres termes, il s'agit d'observer l'acte même d'observation afin de rendre intelligible les conditions dans lesquelles la recherche se déroule et ainsi être capable d'identifier chaque composant de son processus. A la question « comment j'observe ? » la formule « comment j'observe ce que j'observe ? » aide à comprendre le sens donné à ce qui est observé. Loin de constituer un repli descriptif, il s'agit, pour le chercheur, de tenir compte *du monde social qu'il [...] dégage dans sa pratique* » (p.45) au regard de sa position dans le contexte du travail. En permettant de replacer la subjectivité non pas comme un échec mais comme une deuxième voie à l'œuvre de l'acte même de *l'objectivation du rapport subjectif* (Bourdieu, 2003, p.44), cette démarche permet de dépasser le clivage objectivité-subjectivité pour accéder à une pensée complexe capable de prendre en compte la complexité du réel, particulièrement au regard des stratégies mobilisés par les individus dans ses interactions avec le monde social.

Concernant cette thèse, ces dispositions s'attachent à particulièrement deux procédés permettant de m'exercer à objectiver les phénomènes observés au regard des conditions de production de la recherche. L'un de ces procédés fut la prise en compte de mon propre *habitus* en tant que chercheuse par la mise en évidence des différentes identités à l'œuvre de ce statut de chercheuse. En outre, la démarche d'objectivation s'est appuyée sur l'usage des techniques de distanciation avec l'objet d'étude par la mise à l'écart des éléments selon la catégorie de données (journal de terrain pour les observations directes, prise de notes et/ou enregistrement pour l'analyse des conditions de réalisation des démarches). Ci-dessous, je reproduis deux

exemples de notations rendant compte de ces procédés méthodologiques : un au Brésil lors d'un entretien et l'autre, en France, lors de l'observation de terrain :

Exemple 1 :

Objet : Démarche d'objectivation de l'observation en France. Date : 04/12/2017 Local : école A.M à Bordeaux.

Note d'objectivation : La prise de notes aujourd'hui était assez compliquée car nous sommes, la maîtresse et moi (AESH), très déçues par l'absence de progression de J. sur les apprentissages. Malgré les aménagements que la maîtresse et moi avons mis en place nous n'avons eu que très peu de résultats, parfois temporaires. Ces échecs me découragent et je tâtonne des pistes de réponse. A titre personnel, je propose à la maîtresse une expérience par système de récompenses où l'engagement scolaire conduise à des gages afin d'encourager J. Derrière cet acharnement je me demande les raisons qui me menant à puiser dans mes propres ressources (salaire de 603 euros) pour faire progresser cet enfant. Serait-il en raison de son histoire personnelle (J est un enfant défavorisé, noir, et ayant des problèmes familiaux). Ce dilemme me ronge et m'interroge sur les limites de mon action professionnelle.

Exemple 2 :

Objet : Démarche d'objectivation de l'entretien avec Mme R. F, secrétaire de l'organisme de l'État responsable de l'éducation spécialisée. Date : 19/02/2018. Local : Hotel Luzeiros

Note d'objectivation : Mme F. est responsable technique du Secrétariat d'État de l'Éducation (SEEDUC) de São Luis. Nous nous sommes connues par le biais d'une connaissance en commun qui a rendu possible l'entretien. Mme F. m'a reçue dans la salle de réunion de l'hôtel *Luzeiro*, un des établissements les plus distingués du réseau d'hôtels de São Luis. A ma surprise, une rencontre locale sur l'éducation inclusive se déroulait du 19 au 22/02/2018 sous l'organisation du secrétariat d'éducation de l'État (SEEDUC). A mon arrivée à l'hôtel, j'ai été dirigée vers une salle privée où Mme F. est venue accompagnée de 3 auxiliaires de fonction qui se chargeaient de lui chercher de l'eau ou répondre à des appels téléphoniques. Lors de cet échange, Mme Ferreira s'est montrée aimable et avenante. Tout au long de notre conversation, elle tentait « conduire » l'entretien. Aussitôt nous nous sommes assises, elle a déclaré : *Tu écris sur papier ? enregistre ? comment ça se passe ? j'ai l'habitude avec les interviews (rires). Tu es prête ? allons-y !* Dès lors, je n'ai pratiquement pas émis des mots, Mme Ferreira se chargeant de poser et de répondre d'elle-même les questions comme si son discours avait déjà été proféré à plusieurs reprises. Agis-je correctement en la laissant s'accaparer de l'entretien ?²⁰⁰

²⁰⁰ Mme F. est responsable du Secrétariat d'État de l'éducation (SEEDUC) à São Luis. Nous nous sommes connues par le biais d'une connaissance en commun qui a rendu possible l'entretien. Mme F. m'a fait ses débuts dans le hall de la Réunion de l'hôtel Luzeiro, l'une des caractéristiques les plus distinctives du réseau d'hôtels de São Luis. Une

6.6 - La procédure de traitement et analyse des donnés.

L'analyse de contenu, peut être définie comme un ensemble d'instruments méthodologiques qui se prête à analyser des différentes sources de contenu verbaux ou non verbaux prélevés du terrain de recherche. Dans sa globalité, c'est une démarche que se situe entre la rigueur de l'objectivité et la fécondité émanant du terrain car, si, faire preuve de rigueur scientifique requiert une technique raffinée, il est également nécessaire d'avoir un certain degré d'intuition, d'imagination et de créativité pour pouvoir saisir ce que les outils techniques ne parviennent pas.

D'après Olabuenaga et Ispizúa (1989), l'analyse de contenu est une technique de lecture et d'interprétation de données qui, correctement étudiés, ouvrent la porte à la connaissance de phénomènes donnés. Pour ces auteurs, dans son versant qualitatif, l'analyse de contenu, repose sur une série d'hypothèses qui, lors de la confrontation à la réalité du terrain, permet de saisir des significations qui ne sont pas toujours manifestes. Cette question des multiples significations d'un message et des analyses qu'elle suscite, est très étroitement liée, d'une part, au contexte dans lequel se déroule la communication et, d'autre part aux caractéristiques épistémologiques de la recherche, en occurrence, l'orientation interactionniste. Bien que différents auteurs proposent différentes modalités d'analyse de contenu, dans cette recherche, j'ai retenu, à l'aide des auteurs sur mentionnés, cinq étapes principales :

1 – L'organisation des données

Dans cette phase, il est question d'identifier les différents types d'échantillonnage capables de

surprise, une rencontre locale sur l'éducation, notamment le 19 du 22 février 2018 sous l'organisation du secrétariat de l'éducation (SEEDUC). Le monastère de l'hôtel, j'étais et je dirigeais vers une salle privée où Mme F. est un lieu accompagné de 3 assistants de fonction qui chargeaient de lui chercher de l'eau ou répondre à des appels téléphoniques. Lors de cet échange, Mme Ferreira s'est montrée aimable et avenante. Tout au long de notre conversation, il essaie de «conduire» l'entretien. Aussitôt nous nous sommes assises, il déclare: Tu écris sur papier? S'inscrire? comment ça passe? j'ai l'habitude après les interviews (rires). Es-tu prête? allons-y! Dès lors, je n'ai pratiquement pas émis des mots, Mme Ferreira est chargée de poser et a répondu à elle-même les questions comme si le discours avait déjà été proféré à plusieurs reprises. Agis-je correctement en la acceptant s'accaparer de l'entretien?

rassembler les données de recherche en vue d'une première organisation du matériau. Les documents ainsi sélectionnés sont pris en compte par leur capacité à être représentatifs et/ou pertinents aux objectifs de l'étude. Ils doivent également couvrir le domaine à étudier de manière large et approfondie de manière à étendre le champ du raisonnement conformément les portées de l'analyse. Ensuite, un processus de codage et/ou catégorisation des matériaux permet placer chaque élément de l'échantillon dans l'ensemble des éléments obtenus. Dans le cas de cette recherche, j'ai utilisé des différents supports : des notes pour la démarche ethnographique, des dossiers dématérialisés pour les entretiens et des classeurs pour les questionnaires.

2 – La transformation des contenus en unités d'analyse

Une fois organisées, les données ont été soumises à une transformation en unités d'analyse qui a consisté dans la relecture attentive de l'ensemble du matériau afin de repérer des convergences, des dissemblances ou bien des nouvelles pistes de réflexion. Pour ce faire, j'ai organisé les données en catégories et en sous-catégories afin de pouvoir exprimer une nouvelle donnée pertinente à l'éclairage de la problématique et des hypothèses de travail. Concrètement, cette tâche s'est organisée autour de idées-clefs me permettant de regrouper les réponses : soit par son lien aux hypothèses initiales, soit par leur émergence au cours du travail. Par exemple, afin de coder le sens donné par les enseignants sur l'éducation inclusive, j'ai fait recours à la question trois du questionnaire et aussi aux entretiens où cette question était inlassablement posée :

Comment définissez-vous l'éducation inclusive ?

Réponse issue du questionnaire :

« une éducation qui permet à chacun de s'élever, de grandir, de vivre avec les autres. »

Réponse issue d'interview :

« si j'ai bien compris l'inclusion c'est de demander... en gros c'est le contraire de l'intégration, donc, au lieu de demander à l'élève de s'adapter au cadre existant, là c'est l'école qui va essayer de s'adapter à chacun des élèves en fonction de ses besoins. »

Dans le processus de transformation des données brutes en unités d'analyse, il est important de garder à l'esprit quelques points de vigilance. Premièrement, chaque information

présentée porte une signification complète que doit être relié à son contexte en vue d'une prise en compte interactionniste de son sens dans son contexte d'origine. Ceci est important, car la mise à plat d'unités d'analyse peut susciter une sortie du contexte du message d'origine, d'où l'importance de pouvoir le réintégrer dans l'ensembles d'informations afin de permettre la conservation de son sens d'origine. Deuxièmement, il est important de noter que dans ce processus de fragmentation du texte retranscrit, une partie des informations du matériel analysé peut être perdue (fragments de texte incompréhensibles, interruptions). Cependant, dans la mesure où aucune démarche empirique ne peut pas échapper de la contingence du moment, cette perte ne doit pas être constituer un point de non-retour mais comme une affirmation du caractère humain qui enveloppe la recherche. Ainsi, bien qu'il soit souhaitable de définir les unités d'analyse afin d'avoir un sens global à l'intérieur de chaque unité, il est également judicieux de définir, avec ces unités, un autre type d'unité de contenu qui lui sert de référence, et permet de fixer des limites contextuelles à son interprétation. D'après Olabuenaga et Ispizúa (1989), la justification de cette proposition repose sur la conviction que, même si un message peut être divisé en unités de sens indépendantes, les unités d'analyse perdront toujours leur sens dans ce processus. C'est pourquoi il est important de pouvoir revenir périodiquement au contexte d'où provient chaque unité d'analyse, afin de pouvoir en approfondir les sens qui en découlent. Une fois les unités d'analyse identifiées et codées, un travail de catégorisation permet de faire des convergences entre les données issues du terrain et les hypothèses initiales.

4 – Catégorisation

Selon les auteurs mentionnés, le processus de catégorisation doit être compris, dans son essence, comme un processus résultant d'un effort de synthèse mettant en évidence les aspects les plus importants des catégories de pensée. La catégorisation est donc une opération de classement selon certains critères capables d'organiser des informations selon une définition précise du problème, des objectifs et des éléments utilisés dans l'analyse de contenu. Compte tenu de l'approche interactionniste portée à ce travail, ce processus a impliqué dans une « lecture continue et circulaire » visant à relier les données issues des trois outils méthodologiques du travail par la convergence de ses éléments. Ne pouvant pas être réalisée d'une seule fois, cette démarche a imposé un retour périodique aux données afin de raffiner progressif les catégories en vue de la quête aux significations. Mais quelles caractéristiques les catégories doivent-elles avoir ? Quels critères la catégorisation respecter dans l'analyse de contenu ?

Voici quelques exemples de catégorisation formulés en vue de l'analyse des résultats :

Unité d'analyse : Perception des enseignants sur l'éducation inclusive ?

Catégorie « sens donné à la notion « éducation inclusive » :

Question 4 du questionnaire : comment définissez-vous l'éducation inclusive ?

Question d'entretien : Est-ce que vous avez déjà entendu parler de la politique en faveur de l'école inclusive en France ? ou bien d'éducation inclusive ?

La catégorisation est, sans aucun doute, l'une des étapes majeures de l'analyse de contenu. Cependant, soit par les catégories inspirées des hypothèses, soit par une catégorisation basée sur les données, l'ensemble de la démarche doit obéir à de critères valides, exhaustives, homogènes et cohérentes sans lequel l'ensemble de catégories risque de nuire sa validité. Dire qu'une catégorisation doit être valide signifie dire qu'elle doit être adéquate ou pertinente et, de plus, que cette adéquation fait référence aux objectifs de l'analyse, à la nature du matériel ainsi qu'aux questions suscitées par l'étude. La validité ou la pertinence requiert que toutes les catégories créées soient significatives et utiles au regard du travail proposé, de sa problématique, de ses objectifs et de son fondement théorique. Il est également important de souligner que la construction de la validité et d'autres catégories d'une analyse de contenu, en particulier dans une analyse qualitative, se produit tout au long du processus.

4 – Description

La quatrième étape du processus d'analyse de contenu est sa description. Une fois les catégories définies et le matériau constitutif de chacune d'elles identifié, il est nécessaire de communiquer les résultats par le biais d'un récit capable de mobiliser l'ensemble des informations dans un tout intelligible. Lorsqu'il s'agit d'une recherche qualitative à l'image de celle-ci, la description se traduit, généralement, par l'ensemble des significations présentes dans les différentes unités d'analyse appuyées par les données originales. Le moment de la description est, sans doute, de haute importance dans l'analyse de contenu car le temps est venu d'exprimer les significations saisies et perçues dans les messages analysés. Il est inutile d'investir beaucoup de temps et d'efforts dans la constitution d'un ensemble de catégories significatives et valables si, au moment de présenter les résultats, les mêmes précautions ne sont pas prises. C'est généralement à travers le texte produit à la suite de l'analyse que la validité de la recherche et de ses résultats peut être réalisée.

5 – Analyse des contenus

D'après les auteurs qui inspirent ma démarche, une bonne analyse de contenu ne doit pas se limiter à la description, l'important étant d'envisager la lecture du matériau en tenant compte de la « toile de significations » émanant de son contexte en vue d'une meilleure compréhension du contenu des messages par des inférences et des réflexions. En effet, en congruence avec la nature qualitative du travail, l'analyse de contenus s'est appuyée sur une démarche compréhensive à visée interactionniste où chaque lecture du matériau a constitué une source réflexive à deux objectifs : l'un, celui de l'exploration des significations exprimées dans les catégories d'analyse, l'autre celle de la conceptualisation émergeant des informations et des catégories qui en résultent. Sous ces bases, la construction des catégories est, elle-même une source de compréhension. La théorisation, l'interprétation et la compréhension constituent, donc, le mouvement circulaire dans lequel chaque reprise du cycle cherchait à approfondir l'analyse global des donnés.

Chapitre 7 - L'expérience ethnographique dans le contexte de cette thèse.

Si, l'enquête bibliographique m'a permis une première *entrée en jeu* par la théorie, dans la problématique, une observation du terrain s'est peu à peu imposée par la nécessité d'appréhender cette problématique dans la dynamique même de son existence dans le monde réel. Dans ce contexte, l'utilisation d'une approche ethnographique m'est apparue comme cohérente et pertinente. Cohérente car, tel que nous l'avons vu plus haut, cette méthode est vivement recommandée par des études en SHS et, particulièrement par celles inspirées par l'interactionnisme à l'image de celle-ci. Pertinente puisque cette méthode est particulièrement adaptée aux démarches d'investigation visant à la « description dense » des phénomènes de la réalité sociale.

Pour ma part, la démarche ethnographique bien que constituant une pratique déjà connue lors de travaux de recherche précédents²⁰¹, les enjeux spécifiques de l'objet d'étude de cette thèse ont apporté des nouveaux défis à l'entreprise. Tout d'abord, par la curiosité que ce sujet de recherche a suscitée en moi, la notion d'éducation inclusive renvoyant à un souvenir lointain de mes premières années d'étude universitaires. Ensuite par l'enjeu du comparatisme transnational imposant, quant à lui, la prise en compte de contextes différents dans les deux pays figurant dans la recherche.

Pour cette étude, l'expérience ethnographique s'est construite de deux manières : en France par une observation participative et, au Brésil, par une observation indirecte. Dans les deux pays, cette phase du travail s'est déroulée dans des écoles à profil similaire. Toutes les deux étaient localisées dans le centre-ville et accueillaient un public scolaire mixte comportant une forte diversité socio-économique et culturelle. Cohérent avec l'épistémologie du travail, l'enjeu ici a été d'opter pour un contexte d'observation me permettant d'examiner la pratique enseignante dans un environnement capable de mettre en perspective la visée extensive de l'inclusion. A Bordeaux, le quartier Saint Michel, et, au Brésil, les quartiers *Divinéia* et *Anil*, ont répondu à cette exigence. Tel que mentionné précédemment, en France, l'enquête de terrain a été réalisée dans le cadre de mes missions en tant qu'AESH (Accompagnante d'élève en situation de handicap) dans des écoles publiques du centre-ville de Bordeaux, entre 2017 et 2019, à raison de 20 h par semaine. Au cours de ces deux années d'expérience, deux ont été

²⁰¹ Particulièrement dans mes enquêtes sur la spectacularité des rites religieux au Brésil et à l'Île Terceira Mémoire de master *Império do Divino: uma análise Etnocológica dos personagens da festa do Divino Espírito Santo* – Université Fédérale du Maranhão, 2012. Thèse doctorale: *Ritos e Cenas: As Personagens do Divino Espírito Santo da Ilha Terceira Açores*. Université de Lisbonne, 2017.

retenues dans cette étude en fonction de leur adéquation aux exigences méthodologiques (être une école élémentaire). Les deux établissements se situent dans le centre-ville de Bordeaux, dans les proximités du quartier St Michel, zone qui accueille une population socio-culturelle diversifiée. Dans cette étude appelés école 1 et 2 le temps d'observation dans chaque établissement correspond à deux et un an, respectivement. Dans les deux cas, la population scolaire est potentiellement mixte avec une partie importante d'enfants issus de l'immigration.

L'école 1 est située dans un ancien bâtiment (54 ans). Sa population scolaire recense 233 élèves distribués sur 10 classes. Dans ses dépendances, elle abrite un dispositif UPE2A réservé aux élèves allophones ainsi qu'une classe réaménagée pour l'étude de musique, fruit d'un partenariat avec le conservatoire de Bordeaux qui concerne à peu près 80 élèves. D'après le directeur de l'établissement,

L'école dans son descriptif c'est un milieu social mixte qui accueille à la fois des populations qui sont très intégrées socialement et puis d'autres populations qui sont beaucoup plus fragilisées à la fois une population migrante d'où la classe upe2a [...] aussi fragilisées socialement et économiquement parce que le quartier de recrutement couvre le secteur de la gare, le secteur des Capucins où on a un certain nombre de services sociaux qui sont implantés comme le CCAS¹, le CAIO¹, le foyer d'accueil pour mère isolée... donc tout ça constitue évidemment une partie de la population scolaire qu'on pourrait recevoir l'école.
[Entretien au 20/06/2019]

Dans cette école, j'ai réalisé un accompagnement hebdomadaire de 8h par semaine auprès de l'enfant J entre Septembre de 2017 et Septembre de 2019, au cours desquels je pu observer deux enseignantes : Mme C et Mme J en classe de CE1 et CE2/CM1, respectivement.

Quant à l'établissement 2, il se distingue pour être une construction récente et moderne comportant les classes suivantes : CP, CE1/CE2, CM1/CM2, une classe pour le dispositif UPEAA et une salle pour les actions du RASED. Dans cette école, j'avais pour mission un accompagnement individuel à raison de douze heures par semaine auprès de M, enfant alors âgé de 8 ans en classe CE1. Cet accompagnement s'est déroulé entre de Septembre 2018 et Juin 2019.

Autre qu'une immersion dans la réalité scolaire, ces expériences m'ont permis d'accompagner le processus de mise en œuvre de l'éducation inclusive en France à l'intérieur des enjeux qui caractérisent son inscription dans l'ordinaire scolaire. Dans ce contexte, j'ai pu, non seulement observer, mais également vivre *par la chair* (Merleau-Ponty, op.cit) ce processus au quotidien en interaction avec les élèves, les professionnels éducatifs, les partenaires

(psychologues scolaires, associations, entre autres) et les parents concernés par l'école inclusive. Au terme de cette expérience, j'étais recrutée en tant que professeure contractuelle à l'Inspé- Aquitaine, poste dans lequel j'ai une double casquette : à la fois intervenante sur l'Éducation Inclusive pour le Tronc Commun des Masters MEEF, et formatrice dans le CAPPEI²⁰². Cette place *entre-deux*, celui de l'ordinaire et celui du spécialisé, a été pour moi fondamentale pour comprendre les idiosyncrasies de chaque *champ* ainsi que les tensions découlent de la rencontre inévitable de ces deux modèles. Bien que cette déclinaison de l'analyse sur l'éducation inclusive n'ait pas pu être considérée dans cette étude, elle a été pour moi l'occasion d'être sensibilisée sur la complexité à l'œuvre de la genèse d'une professionnalisation à l'inclusion.

Au Brésil, pour des raisons déjà évoquées au début du chapitre, j'étais contrainte à vivre une expérience ethnographique de plus courte durée et non-participante, réalisée durant le mois de Février 2018. Dans ces conditions, deux établissements de niveau élémentaire, au Brésil dénommé *ensino fundamental* ont été observées à raison de cinq à dix jours. Les deux établissements, que j'appellerai ici, école A et école B, ont été choisis selon deux critères : adhésion volontaire et adéquation aux attendus de la recherche. Dans le premier cas, la participation des écoles a été facilitée par connaissances personnelles ayant intervenues favorablement à ma requête : une ancienne collègue de travail pour l'école A et un membre de ma famille pour l'école B. Quant au deuxième critère, une école (école A) présente un public économiquement plus mixte que l'autre (école B) accueillant notamment des élèves défavorisés. Néanmoins, dans les deux établissements on remarque une diversité importante sur le plan ethnique et culturel. Dans les deux cas, les enseignants observés interviennent en niveau élémentaire qui, au Brésil, englobe les enfants entre 6 et 14 ans : Mme. P, en classe de 2^{ème} année à l'école A, et, Mme J., en classe de 5^{ème}, à l'école B. Ces deux enseignantes avaient, alors, entre 5 et 15 ans d'expérience et se sont montrées volontaires quant à leur participation.

Au Brésil comme en France, la démarche ethnographique a eu pour objectif observer comment les enseignants des classes ordinaires s'approprient, donnent du sens et mobilisent des stratégies afin de vivre l'éducation inclusive dans leur pratique professionnelle. Pour ce faire, en dépit de la liberté préconisée par l'abordage interactionniste, j'ai choisi d'affronter l'incertitude du terrain en m'inspirant des critères retenus par le *Centre for Studies on Inclusive*

²⁰² Il s'agit du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive demandé aux enseignants spécialisés à partir de la circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017.

*Education (2003)*²⁰³, où la présence d'une scolarité inclusive est envisagée à travers les neuf items suivants :

Indice de scolarisation inclusive²⁰⁴

1. Les élèves ont le droit de participer à toutes les matières et à toutes les activités ;
2. La planification de l'enseignement et de l'apprentissage tient compte de tous les élèves ;
3. Le programme d'études développe la compréhension et le respect des différences;
4. Pendant les cours, tous les élèves participent ;
5. Des styles et des stratégies d'enseignement variés sont utilisés ;
6. L'apprentissage des élèves s'opère avec succès ;
7. Le programme d'études cherche à développer la compréhension des différentes cultures au sein de la société ;
8. Les élèves participent aux systèmes d'évaluation et de validation ;
9. Les difficultés d'apprentissage sont considérées comme des possibilités de perfectionner la pratique.

Loin de constituer un cadre évaluatif rigide renfermant l'observation dans une optique de validation, l'usage de cette grille m'a permis d'être en mesure de veiller à la rigueur scientifique de l'investigation et d'amorcer les éléments d'analyse préfigurant la formalisation des résultats.

Après avoir fait état de la démarche méthodologique, je présenterai la démarche ethnographique du travail. Autre que dresser un portrait descriptif des scénarios dans lesquels les observations ont été menées, il s'agit de mettre en évidence les dynamiques émanant de chaque contexte au regard de la mise en œuvre d'une approche inclusive dans l'ordinaire scolaire. Dans le cadre de cette recherche de terrain, deux villes ont été retenues : celle de Bordeaux, en France, et celle de São Luis, au Brésil, deux villes que se rapprochent de par leur statut de patrimoine UNESCO²⁰⁵, deux contextes où l'éducation inclusive tente de s'affirmer dans la réalité scolaire. Dans les deux cas, le choix des écoles tient, d'une part, aux conditions de faisabilité de l'étude et, d'autre part, à l'objectif de saisine du sens extensif de l'inclusion. Dans les deux cas, la ville de São Luis, ma ville d'origine, et celle de Bordeaux, ville dans

²⁰³ Centre for Studies on Inclusive Education (2003). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Site Web

<http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm>

²⁰⁴ Cf document *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*, Unesco, 2005.

²⁰⁵ São Luis en 1997 et Bordeaux en 2007.

laquelle je réside depuis 2015, m'ont apparue comme une évidence compte tenu des conditions d'accès au terrain.

7.1 – Entrée sur le terrain : les scénarios de la recherche.

7.1.1 La ville de « São Luis ».

Colonisée en 1612 et rebaptisée²⁰⁶ en hommage au roi français Louis XIII, l'île de São Luis se situe au Nord-Est du pays et compte 1 114 837 habitants (IBGE, 2010). Sa population se caractérise par un fort métissage social et ethnoculturel résultant de la coexistence de différents groupes venus au pays depuis l'époque coloniale (1500- 1889). La répartition par âge révèle que São Luis contient une cohorte expressif de jeunes parmi les capitales du Nord-Est du pays, avec 21% de personnes entre 15 et 24 ans. Les femmes et les afro-descendants représentent la majorité de la population, respectivement 53% et 70%.

A l'image du reste du Brésil, les indicateurs socio-démographiques sur *São Luis* montrent un écart important de revenus entre une minorité plus riche et une majorité défavorisée. Après des décennies dans le rang des municipalités à indice de développement social faible, une performance économique positive est observée au cours des dernières années, malgré une timide évolution de conditions de vie de l'ensemble de la population. Les taux de pauvreté et d'inégalité étant toujours très élevés, le revenu des ménages par habitant reste très faible. L'indice de Gini, qui mesure l'inégalité des revenus corrobore ce constat, il était de 0,6266 en 2010²⁰⁷.

Concernant la politique éducative, la ville a des défis importants à surmonter aussi bien sur le plan de l'accessibilité à l'éducation que de celle d'un service de qualité. Par ailleurs, sur ce point, l'indice de développement de l'éducation de base (IDEB) indicateur de la performance de chaque état, attribue à São Luis la cohorte 4,7%, largement inférieure aux objectifs de la politique nationale (6,0%).

Selon les données du recensement scolaire de 2016, la ville de São Luis compte 135 272 inscriptions dans l'enseignement de base, répartis dans 923 établissements municipaux. Dans le cadre de l'accueil éducatif destiné aux enfants en situation de handicap, une action entre la

²⁰⁶ Avant la colonisation, l'île s'appelait *Upaon-Açu* (île grande), nome donnée par les indigènes « *Tupinambás* » qui habitaient le lieu.

²⁰⁷ L'indice de Gini correspond à un indicateur permettant de mesurer les inégalités dans une échelle de variables allant de 0 correspondant à l'égalité parfaite et 1 rapportée à l'inégalité extrême. Source : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1551>. Accès au 10/08/2020.

municipalité, l'État et les organisations non gouvernementales fournissent une assistance pédagogique. Par ce biais, tout enfant présentant un handicap ou un trouble envahissant du développement doit pouvoir bénéficier d'un accueil spécialisé mis en place dans des salles polyvalentes attachée à son inscription en classe ordinaire. La municipalité compte 2446 accueils éducatif destinés aux enfants en situation de handicap distribués comme suit :

Accueil éducation spécialisée à São Luis :

Salle spécialisée	99
Salle multifonctionnelle	730
Salle ordinaire	1617
Total	2446

Source : Censo Escolar INEP -2014

7.1.2 - La ville de Bordeaux.

Situé dans le Sud-Ouest de la France, plus précisément dans la région de la Nouvelle Aquitaine, la ville de Bordeaux comporte une histoire dont les traditions « remontent au long des âges, des vestiges gaulois du Médoc aux figures vigoureuses des premières années du XII^{ème} siècle ». (Mothe, 2013). Depuis le XVIII^{ème}, la ville de Bordeaux est connue pour une importante production viticole que lui vaut une réputation mondiale ainsi que pour son imposant patrimoine architectural sauvegardé par l'UNESCO en 2007. Sixième métropole française, d'après le recensement de 2016, la ville compte 256 045 habitants répartis sur les 51 communes qu'intègrent son territoire de 1 057 km³. Sa population est relativement jeune avec 31,3% des individus âgés entre 15 et 29 ans, pour la plupart, féminine : 133 533 femmes et 118 507 hommes. Du point de vue de l'activité économique, une majorité de la population est active²⁰⁸ et la ville connaît une croissance économique importante au cours des dernières années en particulier grâce au dynamisme démographique (mobilité scolaire, immigration et attractivité entrepreneuriale dont les grandes lignes sont expliquées par Victoire (2014) comme suit :

Longtemps et sans doute justement stigmatisée pour son repli provincial, la ville, dans ses nouveaux atours urbanistiques, attire aujourd'hui autant pour ses ressources

²⁰⁸ Soit 69,7% en 2016, selon l'INSEE. Sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-33063>.
Accès en 28/12/2019.

propres (monuments, sites et musées, spectacles et restaurants, espaces piétonniers et distractifs) que pour celles de sa région (la proximité des plages océanes et du bassin d'Arcachon, du Périgord ou encore du Pays basque, des Pyrénées et de l'Espagne) ou de ses nouvelles banlieues résidentielles (dans les pinèdes situées au-delà de la rocade autoroutière à l'ouest, ou dans les coteaux viticoles de l'Entre-deux-Mers à l'est). (p.25)

Le développement socio-économique expérimenté depuis une trentaine d'années a sensiblement modifié le profil démographique de la ville favorisant une croissance importante des emplois, notamment dans l'agglomération bordelaise. Ce phénomène explique la forte attractivité de la ville, élue pour cinq années consécutives comme la destination préférée des employés français selon les résultats de l'enquête publiée par le cabinet *Great Place to Work* en 2018²⁰⁹.

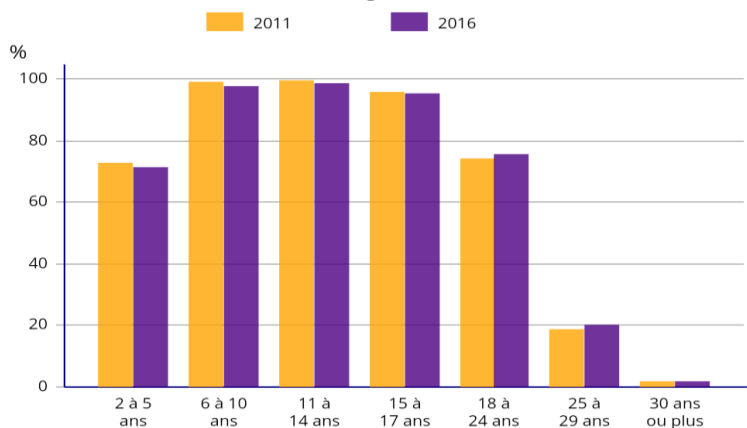
Malgré une forte attractivité allant de pair avec la croissance économique de la ville, des disparités socio-économiques existent en sillonnant géographiquement son espace social : les revenus plus faibles occupant majoritairement les zones urbaines et les cadres et professions intermédiaires dans les zones périurbaines. Dans le premier cas de figure, nombre de ménages concentrent une forte proportion de prestations sociales (37%) avec des écarts importants de revenus d'une commune. Encore d'après Victoire (*idem*) cette configuration tient à une cartographie qui peut être décrite de manière suivante :

Cette première approximation de la répartition des classes sociales dans l'espace urbain montre une ville partagée en trois ensembles distincts : un centre marqué par de fortes inégalités, regroupant des catégories supérieures, des bourgeois au sens traditionnel, mais aussi une nouvelle bourgeoisie intellectuelle, et des catégories « pauvres » ; une première couronne, autour des « boulevards » où se concentrent les catégories moyennes et des enclaves populaires ; au-delà de la rocade, un monde périurbain dans lequel se sont installées des classes supérieures et qui tend à s'autonomiser de la vie urbaine traditionnelle. De fait, la répartition des proportions de ménages imposés sur le revenu dessine parfaitement une ville en trois couronnes : plus on s'éloigne du centre et plus cette proportion augmente. (p. 47)

Concernant les chiffres de la répartition scolaire, la ville présente le profil ci-dessous :

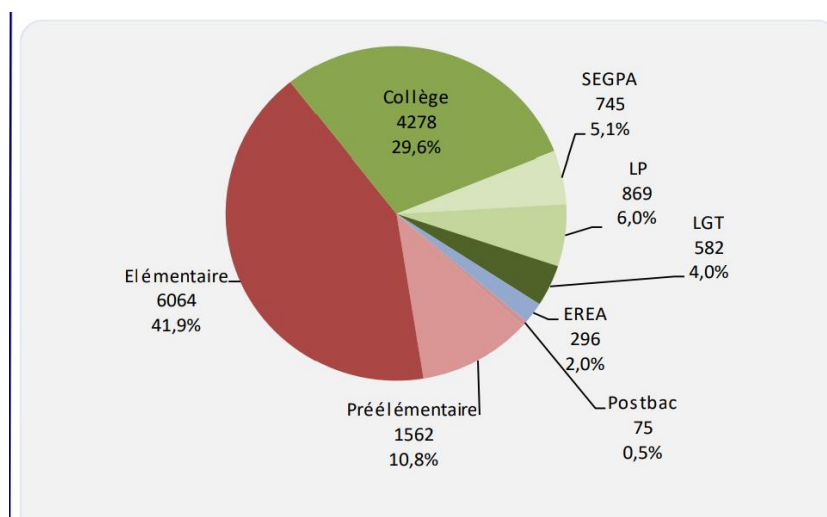
²⁰⁹ Source : <https://www.greatplacetowork.fr/evenements/palmares-2018-queelles-sont-les-villes-plebiscitees-par-les-francais-pour-travailler/>. Accès en 28/12/2019.

FOR G1 - Taux de scolarisation selon l'âge (en %)



Source : Insee, RP 2011 et RP 2016.

En ce qui concerne la scolarisation des enfants en situation de handicap, l'Inspection Académique de Bordeaux rend compte de 14490 élèves scolarisés en milieu ordinaire, soit une augmentation de 6 000 élèves par rapport aux inscriptions en 2009²¹⁰. Parmi cette population, 7 630 sont dans des écoles et 6770 dans des établissements scolaires (hors post-baccalauréat), ce qui représente un effectif de 2,5 % de l'ensemble des élèves affiliés aux établissements de l'académie, conformément à la répartition suivante :



Source : Rectorat -DEEP.

Sur l'ensemble de cette population, deux tiers des élèves sont inclus dans une classe ordinaire ou d'enseignement adapté, un tiers bénéficiant du soutien disposé par des unités

²¹⁰ 5 574 pour le premier degré et 2 830 pour le second degré en 2009 contre 7 626 et 6 770, respectivement en 2018.

localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Proportionnellement, l'effectif d'élèves en situation de handicap s'accroît davantage par rapport à la population non-handicapée, avec une proportion de 5,2 % pour le premier et 10,3% pour le second degré tandis que le deuxième groupe se maintient stable voire se sont accrus (0,5%) dans le second degré. De toute évidence, cet état des choses s'explique par l'investissement massif autour de la scolarisation en milieu ordinaire. Globalement, la répartition des élèves par type de déficience varie fortement entre le premier et second degré : les enfants atteints des troubles intellectuels et cognitifs étant majoritaires dans le premier et moins nombreux dans le second degré (32 % contre 38%), par exemple.

7.2 - Présentation des établissements.

7.2.1 Récit ethnographique de l'observation de terrain à Bordeaux.

L'école 1 :

La classe de Mme C.

Cette salle de classe, de niveau CE2, était alors sous la responsabilité de Mme C, enseignante ayant plus de 15 ans d'expérience, dont une partie en milieu spécialisé, notamment CLIS, hôpital du jour et ITEP, à Paris.

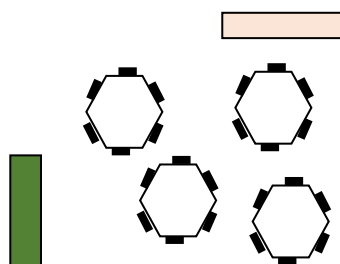
Sur le plan physique, cette salle de classe était localisée au niveau du premier étage du bâtiment qui, quant à lui, était composé de 10 classes, un dispositif pour des enfants allophones et un dispositif de classe réaménagée en salle de musique où un partenariat avec le Conservatoire de Bordeaux avait lieu.

La salle de classe de Mme C., comportait un groupe de 21 élèves répartis en 12 garçons, et 9 filles. Parmi ces enfants, nombre d'entre eux provenaient de l'immigration (première ou deuxième génération), certains pouvant être en situation irrégulière. Au cours de cette année scolaire, au moins deux enfants ont été contraints de quitter le pays en raison de la non obtention du titre de séjour. Dans cette population, cinq élèves étaient allophones (dont deux NSA- Non Scolarisés Antérieurement) et fréquentaient le dispositif UPEAA situé dans l'école à raison de deux heures par jour.

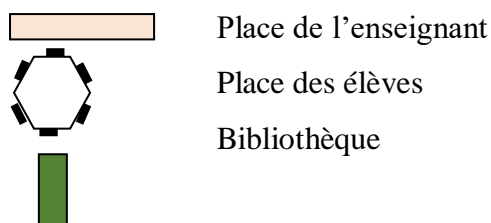
Sur le plan socio-économique, une minorité d'enfants appartenait à des classes moyennes²¹¹. En effet, la grande majorité d'élèves provenaient des familles défavorisées, voire très défavorisées, certains d'entre eux vivant dans des conditions de grande précarité de logement comme les *squats*, par exemple.

Sur le plan de l'organisation physique de la classe, les élèves étaient disposés en îlots de quatre ou cinq élèves regroupés par groupes de besoins. La salle comptait avec un TNI (tableau numérique interactif), le bureau de l'enseignante, une mini-bibliothèque, des rangements pour les matériaux pédagogiques et des affiches pédagogiques collés aux parois. N'ayant pas des fenêtres, seulement une porte donnant vers la cour extérieure permettait l'entrée de la lumière naturelle ou d'un peu de fraîcheur lors des journées de canicule pendant l'été. L'espace était souvent propre et organisé.

Plan initial de la classe :



Lecture :



²¹¹ Je retiens ici la définition de l'Observatoire des inégalités dans laquelle sont considérés comme pauvres les revenus inférieurs à 800 euros mensuels, classes moyennes ceux jusqu'à 1 300 et 2 300 euros, aisées au-delà de 2 300 euros et riches au-dessus de 3 155 euros par mois. Source : <http://www.observationsociete.fr/categories-sociales/donneesgenerales/riches-pauvres-moyens.html>. Accès au 25/05/2020.

À l'occasion de ma première journée de travail dans cette salle de classe, au 04/09/2017, je me suis présentée à l'enseignante, Mme C. afin que nous convenions les détails de la collaboration qui s'en suivrait auprès de l'enfant qui bénéficiait du dispositif AESH, dont j'appellerai ici J.

Ces échanges ont été réalisés pendant que nous étions en train de préparer la classe pour la rentrée des élèves. Profitant de l'accueil bienveillant et chaleureux de Mme C., j'ai profité de ce moment pour poser des questions sur ses choix pédagogiques au sujet desquels elle m'a répondu :

Alors, je n'ai pas un choix mais plusieurs, je travaille beaucoup en différenciation, avec des activités en autonomie, parfois avec des méthodes Montessori, mais ça, ça reste encore quelque chose de marginal... mal vu par l'éducation nationale... (Échange avec Mme C. au 04/09/2017).

J'ai le souvenir de cette première journée comme étant l'une des rares où la séance pédagogique s'est déroulée dans une relative tranquillité, Mme C et moi ayant pu accomplir nos missions respectives sans grandes difficultés. Au cours de cette journée, j'ai notamment pris le temps d'observer J, l'enfant dont je devais accompagner, l'enseignante et le groupe afin d'en retirer mes premières impressions. A la fin de la journée de travail, j'ai cherché à compléter ces observations en me renseignant auprès de Mme C. sur l'enfant à ma charge qui, à l'occasion, elle décrivait comme :

...un enfant qui a des troubles du comportement et une sorte de violence continue et il semble qu'il se soit un peu calmé depuis la maternelle, quoiqu'en fin d'année il était de nouveau très agité. C'est un enfant attachant malgré son côté impulsif. [Échange avec Mme C. par mail reçu le 04/09/2017]

Toutefois, à ma surprise, au terme de son récit Mme C m'a fait connaître l'avis de plusieurs de ses collègues qui jugeaient l'accompagnement individuel dispensé à J. était inutile. Selon l'enseignante, des rumeurs, en grand partie suscitées par la maîtresse en charge de J. l'année précédente, doutaient de la nécessité d'un accompagnement. Ces rumeurs étaient notamment dues au fait que cette maîtresse préférait « serrer » (sic) les enfants, y compris J, de manière à pouvoir, elle-même, avoir le contrôle sur l'ensemble du groupe. Lors de mes échanges par courriel avec l'AESH de J. de l'année précédente, elle m'a fait part de son malaise

vis-à-vis de cette situation qui, à ses yeux, s'apparentait à être une présence contrainte et sans grandes possibilités d'intervention auprès de J.²¹² En effet, ayant rencontré la maîtresse de l'année précédente à plusieurs reprises dans les couloirs de l'école, celle-ci m'avait exprimé son avis en signalant que J., *n'était pas différent des autres élèves à troubles du comportement*, ce pourquoi un accompagnement individuel était, à ses yeux, injustifié. Ces premières objections de la part des deux maitresses ont eu un effet décourageant pour moi, ayant, du reste le pouvoir de faire renaître d'autres situations professionnelles où ma mission d'AESH était également mal reçue²¹³. Afin de mettre en lumières ces tensions professionnelles en les rapportant au sujet de cette thèse, j'ai décrit ces contradictions comme suit :

Début de l'accompagnement auprès de l'enfant J.

Avant que la journée ne commence, je discute avec la maîtresse au même temps qu'on prépare la salle pour la rentrée des élèves. Elle se montre disponible et accueillante. Après quelques échanges sur la pédagogie qui oriente son travail, elle exprime son avis sur ma présence dans la classe. Elle la considère inutile. Selon elle, l'année précédente, la maîtresse avait « serré » J, ce qui suffisait pour lui faire progresser dans les apprentissages. De plus, elle craint que l'élève puisse être « marqué » par l'accompagnement yeux des autres enfants. D'emblée, nous convenons que je me placerai au fond de la classe pour que ma présence soit peu ou pas remarquée. [Note prise au 04/09/2017]

Au cours des journées qui s'en suivaient, le comportement de J. s'est rapidement dégradé au même rythme de la dégradation globale du climat de classe. Prenant exemple sur les enfants à comportement troublant, J. a adopté une attitude agressive et difficile à gérer. Dans un premier temps, la maîtresse attribuait cette dégradation à une possible gêne provoquée par ma présence, à ses yeux, asphyxiant pour J. De ce fait, nous avons convenu de mettre en place une mutualisation de pratiques permettant à J. de « respirer » vis-à-vis de son AESH ainsi que de permettre aux autres élèves en difficulté d'avoir une assistance. De manière complémentaire, J. a été déplacé au premier rang, à côté du bureau de la maîtresse afin qu'elle puisse « garder un œil sur lui ». A ce sujet, les notes du journal de terrain rendent compte :

²¹² Afin d'obtenir plus de détails sur la question, j'ai contacté Mme P, AESH qui me précédait dans le poste. En réponse par mail, celle-ci m'a expliqué au sujet de l'accompagnement l'année précédente que : « L'enseignante préférait que je ne m'en occupe pas trop en "individuel", disant qu'elle le gérait toute seule le reste de la semaine et qu'elle trouvait qu'il travaillait moins bien quand on s'occupait de lui [...] C'est délicat et difficile d'aller contre l'avis de l'enseignant. »

²¹³ En effet, lors de ma première mission en tant qu'AESH dans une école maternelle à Bordeaux, en 2017, j'ai eu l'occasion de vivre, des fortes résistances de la part de la maîtresse avec laquelle je devais travailler. N'acceptant dans sa salle de classe personne d'autre que l'ATSEM avec qui elle travaillait à plusieurs années, j'ai fini par honorer mon quota horaire de travail dans cette école en réalisant d'autres tâches comme l'accueil en bibliothèque ou des interventions pour les ateliers d'informatique.

A la fin de la journée, Mme C, m'a proposé quelques changements, le premier, celui de placer J. à côté de son bureau afin de l'éloigner des certains élèves perturbateurs et de « garder un œil sur lui » (sic) pendant les activités. La situation est étrange pour moi dans le sens où il y a une contradiction entre la notification MDPH et l'avis de la maîtresse. Cherche-t-elle la posture adoptée par son homologue de l'année précédente ? Le fait est que désormais, étant plus au moins libérée de l'accompagnement individuel, je dois intervenir auprès des autres élèves relevant de plusieurs types de difficultés. Je suis confuse et vois avec incertitude ce qui va se passer. [Note prise au 11/09/2017]

Dans les journées suivantes, l'enseignante a mis en place des aménagements pédagogiques variés visant contre la dégradation du climat de classe. Le premier changement était sur le plan physique : les enfants à comportement troublant ont été placés au premier rang, au plus proche du TNI, afin que leur concentration soit favorisée. Ensuite, la mutualisation de l'accompagnement, touchant à l'ensemble du groupe, permettait à l'enseignant de s'occuper de situations plus difficiles. Le soutien aux élèves en difficultés mais non présentant des écarts de comportement trop importants, restaient, ainsi, à ma charge. Même si cette démarche a pu s'avérer bénéfique pour les élèves en difficultés, en général, les plus pénalisés par le climat de classe dégradé, sur la durée, ces mesures ne signifiaient guère un partage équilibré de soutien scolaire. En effet, la persistance des difficultés liées au climat de classe a fini pour impacter négativement sur le comportement d'élèves comme J. pour qui un accompagnement individualisé s'est, à nouveau, imposé. A ce propos, je décris dans le journal de terrain :

Matinée extrêmement difficile car le climat de classe devient de plus en plus inquiétant et complexe à gérer : et ce, aussi bien au regard des apprentissages que du vivre ensemble. Malgré la mobilisation de stratégies différentes telles que le déplacement des élèves, des rituels visant à apaiser le climat de classe, travail sur les émotions, entre autres, un climat de classe serein n'arrive pas à voir le jour. Un sentiment d'épuisement et de fatigue s'installe à chaque fin de journée. Puisque les difficultés sont variées et nous n'arrivons pas faire face à toutes, il devient inévitable de faire des choix. Dans ces conditions où les cas plus difficiles sont relèves, je finis par m'y retourner vers J afin de lui empêcher des comportements extrêmes comme frapper les collègues ou se mettre en risque lui-même. [Note prise au 18/09/2017]

Dans les semaines qui s'en suivirent, les difficultés s'accumulaient. Le nombre important d'élèves à comportement perturbateur rendait le déroulement des journées de travail assez pénibles. Certains élèves, dont J., basculaient vers une dégradation importante du

comportement, avec parfois, des variantes sur le plan de l'agressivité physique. Lors de ces occasions, la posture adoptée par la maîtresse était calme et réconciliatrice, même si dans des occasions d'extrême agressivité, le recours à l'exclusion de l'élève de la classe était possible. Au long de cette année scolaire, ce recours a été utilisé à deux reprises avec J., particulièrement dans des occasions où il tentait de s'auto-mutiler en classe (en menaçant de se couper les cheveux avec une paire de ciseaux, par exemple) ou de blesser ces camarades de classes. Dans ces deux occasions, nous avons quittés la salle, avec l'accord de la maîtresse, afin que l'enfant puisse se ressaisir. Dans une de ces occasions, j'ai proposé à l'enfant de faire un tour dans la cour afin qu'il puisse boire de l'eau. Dans l'autre, à la demande de la maîtresse, nous nous sommes rendus à la bibliothèque de l'école afin qu'il recopie les règles de la classe dans son cahier. Ces exclusions, bien qu'étant nécessaires pour interrompre les situations d'agressivité importante, restait un dernier recours, faute de manque de cadrage pédagogique, au-delà des doutes déontologiques qui se posaient car il est déconseillé aux AESH d'y rester seul avec un élève.

Au cours des semaines, le climat difficile de la classe rendait manifestement improbable la thèse des effets négatifs de ma présence sur J., car, en effet, si c'était moi le problème, comment donc expliquer à l'empirement progressif de la situation ? Somme toute, l'inefficacité de cet argument a eu le bénéfice de me dépouiller d'un stigmatisme difficile à porter, d'autant plus qu'il était au rebours de missions à l'école. Dans ces conditions, en grande partie forgées par un état de désolation mutuelle, une nouvelle dynamique de travail collaboratif s'est installée. Autrement dit, là où auparavant il y avait des doutes, voire du mépris, la désolation a permis de mobiliser des forces en vue de la résolution des problèmes. Sur le plan pédagogique, différentes stratégies pédagogiques appuyées sur l'approche par groupe de besoins a permis de mieux appréhender les difficultés et apporter des réponses adaptées. De plus, un investissement autour de l'autonomie permettait aux élèves d'avancer à leur rythme et rendre l'enseignante davantage disponible pour les élèves en grande difficulté. Concernant l'accompagnement AESH, la mutualisation de tâches s'est montrée la solution plus efficace aux problématiques du groupe et permettant, du reste, d'éviter des stéréotypes pouvant peser sur des élèves spécifiques, dont J. par exemple. Dans les deux cas, ces efforts visaient à proposer des solutions aux problématiques rencontrées dans la classe au quotidien. En termes de résultats, ces actions débouchaient sur des progrès fortement attachés aux circonstances ainsi qu'au type de besoin de l'élève. Par exemple, dans l'organisation des îlots constitués par besoins, les enfants allophones étaient rassemblés aux élèves ayant des difficultés scolaires importantes. Compte tenu de mes interventions

fréquentes auprès de ces élèves, j'ai pu identifier des particularités concernant leurs processus d'apprentissage tel que j'ai pu le décrire dans le journal de terrain :

A la demande de la maîtresse, j'interviens particulièrement dans les deux îlots référents aux élèves allophones ou ayant des grandes difficultés scolaires. Dans ces groupes, nous travaillons sur des contenus cibles conformément à la difficulté de l'élève, autre que sa singularité en termes d'apprentissage. Par exemple, N est allophone NSA et présente des grandes difficultés d'étayage lui permettant d'avancer au niveau de la classe où il est attaché. Pour cet élève, l'enseignante propose des contenus du CP, parfois de grande section, par lesquels l'enfant puisse développer les habiletés indispensables à sa progression. Dans la séance du matin, on lui a proposé de activités autour voyelles, jusqu'alors inconnues pour lui qui ne connaît que quelques lettres de l'alphabet arabe. [Note prise au 19/09/2017]

Par ailleurs, concernant les élèves allophones, il est à souligner l'approche à visée inclusive déployée par Mme C. et par l'enseignante du dispositif UPEAA, qui convergeaient des dispositions pour favoriser l'appartenance des allophones non pas au dispositif mais à leur classe de référence, tel que recommandé dans les textes portant sur l'inclusion. En effet, dans certains cas, la participation de l'élève au dispositif UPEAA peut être vécue comme une scolarité « à part » compte tenu de l'histoire qui pèse sur le dispositif tel qu'il a été mentionné dans la Partie I. Situé dans l'*entre deux* qui caractérise son inscription à la fois au dispositif et dans sa classe de référence, l'organisation du temps de l'élève au regard de cette condition constitue un enjeu important car les moments de sorties de la classe ordinaire peuvent s'apparenter à une rupture. Entre la permanence au sein du dispositif et dans sa salle de référence, la cohérence des apprentissages peut se trouver sérieusement compromise. Voilà pourquoi, une démarche coconstruite autour du temps d'apprentissage partagée semblait constituer une clé importante en faveur de la cohérence du parcours de scolarisation des élèves allophones. D'un commun accord, les deux enseignantes ont choisi de favoriser la participation des enfants allophones dans des moments où la participation au collectif était estimée importante à l'instar des rituels du matin, des séances d'éducation physique et sportive et des ateliers artistiques. Cette démarche permettait aux enfants allophones de mieux vivre leur scolarité en évitant le modèle ségrégatif de jadis. D'après Mme V. maîtresse de la classe UPEAA de l'école, il est important de souligner cette évolution du dispositif au regard du paradigme inclusif. Dans ses propres mots :

Parce que maintenant [la classe UPEAA] n'est plus une classe à part entière mais juste un espace de travail pour les enfants pendant lequel ils viennent quelques temps sur la journée et puis ils repartent dans leur classe d'inclusion. [Entretien du 26/03/2019]

Allant dans le même sens que son homologue, Mme C explique :

J'insiste pour qu'ils [les élèves allophones] participent du groupe de sa classe de référence car il est important que ces élèves-là puissent créer du lien, des contacts, qu'ils ne soient pas renfermés dans des groupes, ségrégués quoi ... [Note prise au 09/12/2017]

Malgré ces efforts, j'ai pu noter que les élèves allophones rencontraient des nombreuses difficultés dans cette forme de scolarité partagée. Par exemple, en quittant la classe ordinaire pour aller dans le dispositif UPEAA, parfois, en plein déroulement des activités. Dans ces occasions, le retour à la classe suscitait des malentendus comme les moments où l'enseignante ne se rendait pas compte de leur présence et continuait la séance sans leur faire part des informations transmises pendant leur absence. Dans d'autres cas, ils pouvaient passer plusieurs minutes en inactivité ou être orientés à faire des activités en autonomie sans aucun lien avec la thématique proposée aux autres élèves. Dans ses occasions, les élèves allophones souvent décrochaient préférant réaliser des dessins ou des coloriages. Il arrivait aussi que l'enseignante demande à ces élèves des connaissances qu'ils n'avaient pas eu l'occasion d'amorcer car ils étaient dans le dispositif UPEAA et aucune trace de ce qui a été vu dans la classe ne leur a pas été transmise.

Suite aux vacances de la Toussaint de 2017, j'ai appris que Mme C. avait déclenché un congé maladie d'une semaine en raison d'un épuisement psychologique. A ce titre, elle fut remplacée par M. P., enseignant expérimenté dont les premières impressions je décris dans le journal de terrain ainsi :

Mme C. étant en congé maladie, nous avons reçu M.P. enseignant remplaçant qui sera en charge de la salle de classe cette semaine. M.P. est un enseignant expérimenté de plus de 10 ans qui a su tout de suite poser ses marques dans le fonctionnement de la classe. Aussitôt arrivé il a expliqué aux élèves sa manière de travailler ainsi que les droits et les devoirs de chacun : celui des enfants et celui des adultes présents dans le groupe. Puis, il a expliqué aux élèves son intolérance vis-à-vis des comportements turbulents. Ensuite, il a commencé la journée en informant (et non pas en « expliquant » comme il a fait question de souligner) les comportements attendus de la part des enfants. Il parlait d'un ton calme mais ferme en informant, au même temps, les pénalités pouvant peser sur ceux qui prétendaient troubler l'harmonie du groupe. Malgré une certaine excitation initiale, aussitôt recadrée par M.P., les élèves se sont montrés attentifs ayant suivis sans heurts le déroulement de la séance. [Note prise au 20/11/2017]

Pour une raison difficile à saisir faute d'outils d'observation plus approfondies dans le temps, au cours cette semaine le climat de classe s'était nettement amélioré. Serait-il grâce à un profil de cet enseignant ? ou bien à des gestes professionnels spécifiques capables d'instaurer un climat de classe plus serein ? A la fois calme et vigoureux, bienveillant et exigeant, M. P. a réussi l'improbable tâche d'améliorer le climat de classe et, de plus, faire travailler les élèves tenus pour « difficiles ». Dans la semaine suivante, Mme C. étant de retour à l'école, elle a pris connaissance de l'amélioration du climat de classe, décidant, dès lors, de s'en inspirer de cette expérience. Concrètement, elle a mis en place des stratégies ciblant la gestion et l'amélioration du climat de classe. La première, était celle d'éviter l'assemblage d'élèves perturbateurs, dès lors, éparpillés soit par des décroissements dans d'autres salles de classe, soit isolés dans leur bureau. Dans d'autres cas, ces élèves pouvaient aussi être placés dans des groupes avec des élèves sans difficultés. Une autre mesure concernant la gestion de classe, portait sur l'intervention rapide en cas de situations extrêmes comme les agressions physiques, par exemple où la possibilité de faire appel à l'aide extérieure était envisagée. Dans ces conditions, et dans le cadre des décisions retenues lors de l'ESS (équipe de suivi de scolarisation), le RASED était mobilisé afin de mettre à disposition du groupe une action ciblée. Pour cette salle de classe, une enseignante spécialisée en aide relationnelle, dont j'appellerai ici Mme M., était attribuée afin d'observer le groupe et proposer des réponses aux difficultés de la maîtresse. Sur ces bases, une intervention ciblée sur les élèves en difficulté a vu le jour afin de proposer des actions variées selon les difficultés. Par la suite, une amélioration du climat de classe s'est rapidement fait ressentir, ne serait-ce que par « l'atmosphère allégée » du fait du nombre réduit d'élèves perturbateurs. Grâce à un climat de classe plus serein, dès lors il était possible d'investir davantage dans la progression pédagogique des élèves pour laquelle des séances

d'APC (activités pédagogiques complémentaires) ont été mises en place. Manifestement efficaces, ces mesures, toutefois, n'endiguèrent qu'en partie les difficultés de la classe car le climat dégradé concernait car l'ensemble de l'école. La situation que je décrirai à présent rend compte de cet état de choses.

Malgré une matinée productive, dans l'après-midi J. était agité, voire agressif. Au cours de la séance il s'amusait à provoquer N. avec des mots malveillants et en renversé le cahier de celui-ci. Face aux réprimandes de la maîtresse il a « explosé » en jetant par terre tout ce qu'il pouvait attraper. Mme C. m'a demandé de sortir avec lui de la classe pour qu'il se ressaisisse dans la salle d'informatique en recopiant les règles de l'école. Arrivées au local, J. s'est refusé de réaliser la tâche indiquée par la maîtresse en se déplaçant dans tous les sens et en menaçant de s'échapper. A ce moment-là nous étions devant la porte de la salle lorsque le directeur est passé et s'est aperçu de la situation. Promptement il m'a demandé d'accompagner J à son bureau et après quelques réprimandes, il a écrit un mot aux parents de l'élève dans son cahier de liaison. [Note prise au 04/12/2017].

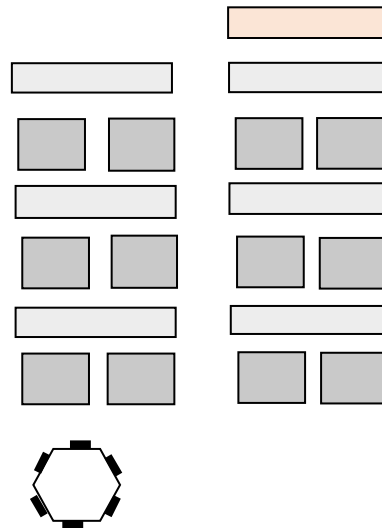
Jusqu'aux vacances de Noël, la situation demeurait quasiment inaltérable avec des journées qui se succédaient entre l'épuisement et la résignation. Lors de la reprise scolaire, suite au congé de Noël, Mme C. a décidé d'aménager la classe en disposant les bureaux par binôme et non par îlots comme d'habitude, dans l'espoir de diminuer les chahuts et le bavardage. Somme toute, les élèves perturbateurs étant trop nombreux, cette stratégie ne fonctionnait que partiellement, spécialement lorsqu'ils n'étaient pas tous réunis dans la classe. Les jours passant, la maîtresse donnait, à nouveau, signe de fatigue. Les notes prises dans le journal de terrain relatent :

Journée encore très difficile, les élèves étant très agités, parfois violents. Mme C. a du mal à faire avancer le programme. Physiquement et psychologiquement, elle donne signes d'épuisement, oscillant entre l'abnégation stoïque et le non-conformisme afin de réserver des forces pour pouvoir tenir jusqu'à la fin de l'année. Moi-même je me sens aussi fatigué mais surtout frustrée face à l'empirement du malaise de J à l'école. [Note prise au 12/01/2018].





Globalement, cette année scolaire 2017/2018 s'est déroulée dans une atmosphère assez difficile malgré les actions mises en place pour améliorer le climat de classe. De toute évidence, cet état général des choses a pu se glisser dans les apprentissages des élèves car la maîtresse m'a avoué sa frustration de ne pas avoir réussi terminer convenablement le programme scolaire.

La classe de Mme P.

Cette salle de classe, à double niveau (CE2/CM1), était composée de 23 élèves dont 13 filles et 10 garçons âgés entre 8 et 10 ans. La taille moyenne de l'espace exigeait une organisation particulière afin de permettre la circulation entre les bureaux. Épurée dans sa décoration, sur les murs, seulement se trouvaient le tableau des responsabilités, un calendrier de l'année scolaire et une frise historique. D'autres affiches comme des consignes pédagogiques ou les travaux des élèves étaient retirés au terme de quelques semaines pour éviter la surcharge visuelle.



Lecture :

-  Place de l'enseignant
-  Place des élèves
-  Place de l'AESH
-  Ilot des élèves allophones/en grande difficultés scolaires

Lors de ma première journée de travail dans cette classe, j'ai fait connaissance avec l'enseignante en charge du groupe, Mme P., à la première vue très absorbée dans ses occupations. Au cours de cette journée, nous n'avons eu que très peu de temps pour nous présenter ou en discuter sur nos attentes pour l'année scolaire. Malgré tout, étant donné que nous nous étions déjà croisées à l'école, cette absence de présentation me semblait être

mineure compte du fait que nous avons déjà échangé sur les élèves, en particulier J. Mes premières observations de cette journée, notées dans le journal de terrain, sont ainsi décrites :

Première journée de l'année scolaire 2018 avec J. en classe CM2. La maîtresse, Mme P. n'a pas pu m'accorder le temps nécessaire pour qui nous puissions échanger sur mon emploi du temps, l'organisation de la classe et les modalités d'intervention. Mme P accorde une attention importante aux premières impressions établies entre elle et les élèves. Dès le premier jour elle explique clairement les règles du fonctionnement de la classe aux enfants en définissant les conditions du travail et les rôles de chacun. J'étais présentée aux élèves comme AESH tout court sans des explications supplémentaires même si plusieurs enfants me reconnaissaient comme l'AESH de J. [Note prise au 03/09/2018].

Au cours des journées suivantes, j'ai appris que Mme P. était formatrice pour les adultes au sein d'une association où elle intervenait dans l'apprentissage du français langue seconde (FLS). Par cette trajectoire ainsi que les changements dus à sa reconversion, Mme P. m'a alors déclaré que cette nouvelle expérience était attendue avec une certaine appréhension, notamment en ce qui concerne les adaptations nécessaires pour le travail avec les enfants. Après quelques échanges réciproques, Mme P a trouvé bon me faire part des mesures concernant la gestion des élèves à besoins éducatifs particuliers, en me montrant les dossiers à sa charge, plus précisément PPS, PPRE, PAI. Ces dossiers étaient organisés dans des classeurs en vue de faciliter l'accessibilité et la lisibilité de chaque situation.

Au cours des journées de travail, Mme P. veillait à un climat de classe serein, favorable aux apprentissages et dans le respect du vivre ensemble. Faisant usage d'un cadre disciplinaire plus marqué que l'expérience de l'année précédente, une place importante était accordée à la gestion de classe, en particulier la prévention des conflits. Ainsi, aussitôt détecté un comportement préjudiciable au climat de classe, Mme P. n'hésitait pas à mobiliser des stratégies plus ciblées (contrat passé avec l'élève, par exemple) permettant d'opérer dans la résolution positive des conflits. Pour éviter les chahuts, par exemple, la mise en place de bâtons de parole s'avérait très efficaces.

Sur le plan de l'approche pédagogique, Mme P. s'appuyait fortement sur la différenciation pédagogique, en combinant des approches variées : travail par groupes de besoins, en autonomie ou individuellement. La pratique du décloisonnement était possible et concernait notamment trois groupes d'élèves : le groupe des CE2, celui des très performants et ceux en grande difficulté. Pour ces derniers, les réponses pédagogiques pouvaient, de plus,

varier d'un cas à l'autre. Par exemple, lors des séances d'apprentissage en mathématiques, les élèves ayant en termes d'abstraction, étaient autorisés à utiliser des jetons, des bâtons, ou encore consulter leur cahier de leçon même si, globalement, ce type de recours était interdit aux élèves.

Face à la diversité de situations d'apprentissage, la singularisation prenait des formes variées selon le « rythme » de chacun. De même pour les évaluations où chaque élève pouvait avoir des modèles différenciés. Pour les élèves en difficultés à l'image de J., réaliser des évaluations adaptées et capables de tenir compte de ses difficultés lui permettait de mieux vivre son malaise à l'école. A ce sujet, j'écris sur le journal de terrain :

Journée d'évaluation en Maths. Le contenu est le même pour tous mais élaboré de différentes manières selon le stade de chacun au regard de ses apprentissages. Les enfants en grandes difficultés, dont J, reçoivent des épreuves différenciées. Par forcément plus simples mais élaborées en fonction des acquis de l'élève en la matière. Pour le teste en français, matière particulièrement difficile pour J., le test comportait 10 questions, comme pour les autres enfants, toutefois, chaque item était étayé de manière à ce que J. puisse être capable de mener la réflexion en mobilisant ses connaissances. [Note prise au 20/11/2018]

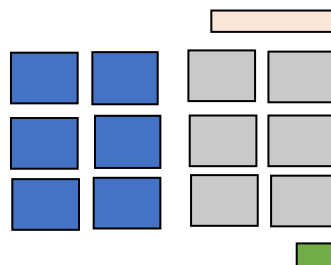
Concernant les élèves allophones, plusieurs actions pouvaient être mobilisées selon le niveau de l'élève, son degré de maîtrise de la langue française et ses compétences scolaires. Des adaptations pédagogiques sous la forme de fiches d'autonomie étaient fréquemment utilisées. Dans cette salle de classe, les élèves allophones étaient tantôt placés en îlots avec d'autres élèves allophones, tantôt avec les enfants ayant des difficultés d'apprentissage. En fonction de leur progression, ils pouvaient bénéficier d'un système de tutorat avec les élèves plus performants. Ainsi, lorsqu'un élève allophone était mélangé à des élèves non-allophones, et particulièrement avec ceux ayant des compétences sociales probantes (bienveillance, patience), cela se traduisait par une participation de meilleure qualité dans les activités. Les interactions verbales étaient plus soutenues et le processus d'interaction sociale plus réussi. La mise en place de « rituels du jour » tels qu'écriture de la date, la distribution des tâches, entre autres, permettait à ces élèves de gagner en autonomie et en assurance, autre qu'assimiler les règles de la vie scolaire. Toutefois, si la mise en place d'activités en autonomie est apparue essentielle pour qui ces élèves puissent poursuivre leur cheminement éducatif, il est à souligner qu'ils sont fréquemment exposés à des temps d'inactivité plus importants. A plusieurs reprises, en tant qu'AESH je me suis sentie démunie face à des enfants allophones qui passaient une partie importante de leur temps à se résigner à ne rien faire d'autre que des coloriages.

Concernant le climat de classe, les journées se déroulaient sans contretemps majeurs : les écarts de comportement étant rapidement traités, ils ne mettaient pas en cause l'équilibre global du groupe. Toutefois il convient de noter que cet état de choses a été possible grâce à une prise en charge à l'échelle de l'école en matière de climat scolaire, ce qui peut expliquer l'amélioration du climat par rapport à l'année précédente. En effet, lors de cette année scolaire, l'arrivée d'un nouveau directeur a apporté des changements importants. Par exemple, des animations artistiques, sportives et des jeux de sociétés ont été introduits pendant la récréation afin de mettre à disposition des élèves une palette plus large d'activités ludiques. Par ailleurs, J., l'élève dont j'accompagnais se rendait volontairement à certaines de ses activités ce qui a eu un effet positif sur son comportement qui s'améliorait au jour le jour. Sur ce point, Mme P. m'a déclaré :

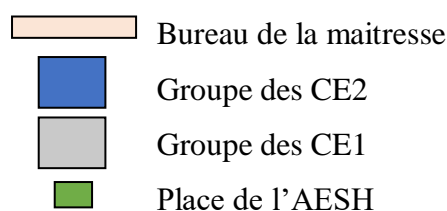
Voilà, J., bah, apparemment c'est compliqué pour tout le monde à l'école, tout le monde dit qu'avec J. c'est pas possible, moi j'y arrive à peu près, par contre il y a bien d'autres...il y a d'autres types de personnalités chez les enfants, parce que c'est aussi une histoire de personnalités quoi, d'autres collègues qui sauraient vraiment faire mieux que moi... et probablement il faudra y aller vers de plus en plus de décroissements et travailler probablement plus en atelier, en échange de services, enfin, il faudrait, sûrement, arriver à mixer de plus en plus, effectivement... [Entretien au 02/03/2020]

L'école 2

Plan de la classe :



Lecture :



Dans le contexte de cet établissement, j'ai eu pour mission d'accompagner M., élève en classe CE1, pour lequel une plage horaire de 12 h par semaine était prévue. Comme pour l'enfant de l'école A, je n'ai pas eu accès au PPS (Projet Personnalisée de Scolarisation) de cet élève. Dès lors, l'appréciation de la maîtresse, Mlle J., était le seul moyen d'information sur lequel je pouvais m'appuyer. De son point de vue, cet enfant était un *très gentil garçon, très intelligent aussi, mais fréquemment absorbé dans ses propres pensées* (sic). Ainsi, au regard de l'accompagnement AESH, il s'agissait de *lui faire revenir sur terre et se mettre au travail* (sic).

A l'image des autres interventions, lors de ma première journée avec l'enfant, je me suis limitée à l'observer : d'une part, pour me mettre en relation avec lui de manière sereine, et d'autre part, pour recueillir des informations sur ses besoins éducatifs. Lors de ces premières observations, j'ai pu, en effet, constater la véracité des propos de l'enseignante au sujet de cet enfant, qui j'appellerai ici M. En effet, il pouvait être facilement emporté par des pensées qui lui parasitaient l'attention, pouvant rester totalement déconnecté de la réalité sur un lapsus de temps considérable. Dans certains cas, il pouvait parler seul ou bien dialoguer avec des personnages imaginaires à haute voix ce qui pouvait nuire le déroulement de la séance pédagogique. Ces impressions, je les ai décrites comme suit :

Première journée de travail à l'école B. où je suis en classe CE1 avec Mme J. Dans cette classe, j'ai pour mission accompagner l'enfant M, âgé de 8 ans. Il est d'origine Algérienne et vit avec sa famille en France depuis l'âge de 3 ans. L'enfant est gentil, communicatif et éventuellement impliqué dans les apprentissages lorsqu'il ne pas aux prises des distractions. Mon premier contact avec lui a été très agréable, l'enfant étant chaleureux et demandeur de son « AVS » comme il disait. Lors de cette journée, malgré que mon retrait par rapport à lui afin de l'observer dans un premier temps, il est venu volontairement vers moi pour me montrer ses dessins. C'est la première fois que cet enfant bénéficie d'un accompagnement individuel et il me semble tout à fait à l'aise dans cette situation. [Note prise au 03/09/2018].

Au cours des journées suivantes, il s'est avérée la nécessité d'une intervention plus pointue auprès de M. afin qu'il soit attentif autant que possible au cours des séances d'apprentissage et ce, dans les conditions physiques et psychologiques qui lui étaient possibles. Lorsque l'enfant était très fatigué ou submergé par ses pensées, je « prenais le relai » en registrant le cours dans son cahier d'activités en vue d'un travail individuel lorsque son attention ferait retour. Outre l'acquisition des apprentissages, le déficit attentionnel pouvait intervenir sur les gestes du quotidien (prendre son matériel ou sortir de la classe, par exemple) eux aussi importants pour son bien-être à l'école. Par exemple, des consignes apparemment simples comme prendre l'ardoise, constituait pour lui une difficulté majeure car M. pouvait se « bloquer » sur l'aspect oral de la consigne et négliger l'action à entreprendre. Dans ce cas, mon action se déclinait sur deux formes d'actions. L'une, lorsqu'il pouvait rester concentré, il s'agissait non pas de « faire à sa place » mais à venir en appui, en lui rappelant la tâche et en donnant des orientations afin qu'il soit en mesure de l'accomplir tout seule. L'autre, dans les occasions où M était « inaccessible » car plongé dans son monde imaginaire, je réalisais la tâche à sa place.

Compte tenu de ces difficultés d'attention, Mlle J. a placé M. dans la première rangée afin limiter les éléments perturbateurs et favoriser la concentration par la proximité avec l'enseignante, d'autant plus que M. était très demandeur de sa présence. Sur le plan pédagogique, des aménagements axés sur la différenciation permettaient à M. de réaliser les mêmes activités que les autres élèves, toutefois, dans des conditions plus adaptées à ses besoins éducatifs. En mathématiques, M. était au même niveau d'apprentissage que ses camarades de classe ce qui dispensait ses adaptations. En revanche, l'étude du Français étant pour lui plus contrariant, un travail spécifique s'imposait. De plus, d'autres aménagements étaient possibles.

De manière systématique, un temps supplémentaire lui était accordé pour la réalisation d'activités ainsi que pour les évaluations. Lors des séances de lecture chronométré, aussi bien M. que d'autres enfants ayant des difficultés en lecture avaient des phrases plus courtes, plus simples, ou encore un seul mot. Dans les séances d'entraînement en écrit et en dictée, un texte commun pouvait être décliné en différents supports tenant compte des besoins éducatifs des élèves : dictée à trous, travail en binôme, etc. De plus, une attention particulière était accordée à l'étayage des consignes afin de promouvoir une transmission plus explicite des informations. Pour M. comme pour d'autres élèves à besoins éducatifs particuliers, ce travail d'étayage était fondamental pour accomplir les tâches scolaires.

Hormis M., d'autres enfants présentant des besoins éducatifs particuliers sollicitaient de la part de l'enseignante une gestion pédagogique tenant compte de la diversité des élèves afin de favoriser au mieux l'expérience scolaire de chacun. Dans le groupe, trois enfants étaient allophones, un élève était à haut potentiel et un autre présentait un comportement turbulent avec propension à l'agressivité. Cet enfant, dont j'appellerai ici N., appartenait au groupe des CE1 et suscitait des vives interrogations sur la permanence de sa scolarité en milieu ordinaire. En effet, depuis le début de l'année scolaire, N. donnait signes de plus en plus visibles d'un malaise vis-à-vis de l'école. Ces signes se traduisaient par des attitudes explosives et violentes où il disait « détester l'école » (sic.). Dans le journal de terrain, je décris une de ces scènes comme suit :

Cet après-midi, N. était très énervé car il n'arrivait pas répondre une activité en français qui était sollicité par la maîtresse et a fait une forte crise de colère. Il s'est mis sous sa table en criant et en faisant des gestes désarticulés et parfois dangereux pour lui-même et pour les autres enfants (il jetait ce qu'il avait sous la main). Ensuite, il est parti en courant, ce qui nous a mis, moi et la maîtresse, en alerte car nous avons peur qu'il tombe dans l'escalier qui donne accès à la cour principale. L'enfant courrait dans tous les sens et a même tenté de déclencher l'alarme incendie de l'école. Nous avons été obligées de nous confiner avec lui dans la salle de sport (en nous relayant la maîtresse et moi) jusqu'à qui la mère de l'enfant puisse venir le récupérer. [Note prise au 14/09/2018]

Malgré un climat de classe globalement serein, la situation vis-à-vis de cet élève s'empirait au jour le jour. Afin de prendre des mesures adaptées, une évaluation diagnostic permettant la mise en place d'un PPRE (Projet Personnalisé de Réussite Éducative) a été mise en place. Dans le cadre des mesures émanant du document, un aménagement du temps de scolarité de l'enfant,

a rendu possible un « temps de respiration » lui permettant de mieux affronter ses angoisses, en attendant une orientation en dispositif spécialisé (ITEP ou ULIS). Parallèlement, le RASED fut mobilisé afin qu'une aide extérieure puisse intervenir. Dans ces conditions, Mme M, enseignante spécialisée à l'aide relationnelle est arrivée à l'école au mois de Novembre. Tout d'abord, elle a sollicité une réunion pédagogique avec l'enseignante, la directrice de l'école et la mère de l'enfant afin de dresser un bilan sur les difficultés. J'ai pu moi-même participer à cette rencontre car Mme M. estimait important rassembler toutes des informations possibles au sujet de l'enfant, y compris de la part de l'AESH présente dans la classe. Par la suite, une prise en charge individuelle de 20 séances a été retenue jusqu'à ce que l'enfant soit en capacité d'intégrer les groupes de travail proposés par le RASED à l'école. Ces interventions, qui avaient lieu les jeudis après-midi, étaient proposées sous la forme d'ateliers philosophiques adressés aux élèves éprouvant des difficultés à l'école. Dans le cadre de l'accompagnement de M., qui bénéficiait lui-même d'une orientation RASED à cause de ses difficultés d'attention, j'ai eu l'occasion d'accompagner trois séances organisées par Mme M. Au cours de ces séances, le travail avec enfants consistait à encourager leur expression en libérant leur parole sur des différents sujets : leurs rêves, leurs difficultés. A propos de ces ateliers, Mme M. m'expliqua :

Les enfants que je suis sont indisponibles aux apprentissages, donc, la première chose qu'ils n'arrivent pas à faire, ils n'arrivent pas à réfléchir...du tout...ils n'arrivent pas à réfléchir et ils pensent, en plus, qu'ils sont bêtes, ils ont une très mauvaise estime d'eux même... de toute façon... même le peu de choses qu'ils savent faire "c'est pas bon, c'est pas juste, c'est pas bien", l'intérêt des ateliers de réflexion philosophique c'est qu'on a le droit de dire tout, il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, on a le droit de dire tout mais ça oblige quand même à réfléchir, c'est-à-dire, je dois réfléchir quand même pour dire ce que j'ai à dire, ce que je pense du sujet, et ça c'est intéressant pour les enfants de se rendre compte qu'au bout d'un moment, quand le bâton de parole s'arrête à lui, que, celui qui ne parle jamais, bah, finalement il a parlé ou M. qui fait toujours le clown, il a dit quand même là quelque chose de très pertinent et ça, c'est hyper important pour lui et pour les autres, parce qu'on est dans un contexte différent de celui de la classe, où c'est juste ou c'est bon. Donc, ça, ça fait partie des médiations, effectivement, collectives qu'on propose quand, dans une classe il y a plusieurs enfants comme ça qui sont indisponibles et qui ont du mal à réfléchir, c'était le cas à ce moment-là. [Entretien au 07/12/2019]

Lors de ces ateliers, j'ai pu remarquer que les enfants étaient généralement disponibles, attentifs et respectueux du cadre proposé, y compris N., l'élève perturbateur qui est venu s'intégrer au groupe au terme des séances individuelles. Lors de ces trois séances, Mme M. proposait des tours de parole sur les thèmes suivants : 1) « Quels sont mes qualités ? » et 2) « Ce que j'apprécie et ce que je n'apprécie pas à l'école ».

Pour M., l'élève qui j'accompagnais, ces ateliers étaient l'occasion de s'exprimer, autre que de discuter sur des thèmes concernant l'école. Si j'ai pu arriver à cette conclusion, c'est grâce à l'élève, lui-même qui m'a fait part de son ressenti lors d'un échange dont je décris dans le journal de terrain comme suit :

A la fin de l'atelier philosophique d'aujourd'hui, j'avais interrogé M. si ces moments lui plaisaient et pourquoi. Nous étions en train de nous diriger vers le couloir devant sa classe pour aller récupérer son cartable et, à ce moment-là, il s'est arrêté en me répondant : « Mais au fait, regarde (à cet instant, il s'est mis devant moi en mimant ses paroles) là c'est l'attention (met le doigt sur la tête), c'est comme une bougie, il ne faut pas la faire tomber ». [Note prise au 05/03/2019]

7.2.2 - Récit ethnographique de l'observation de terrain à São Luis.

L'école A.

Cet établissement est situé dans un quartier défavorisé de la ville de *São Luis*. Au-delà des difficultés d'infra structure, la criminalité et le trafic de stupéfiants s'ajoutent aux problèmes qui pèsent sur la vie quotidienne des habitants. L'origine du quartier renvoie au processus accentué de croissance désordonnée qui s'est opérée à São Luis dans les années 70 et 80. A cette époque, les zones d'habitation occupées spontanément connues sous le terme de « *invasão* », ont vu le jour donnant naissance à des quartiers accueillant, pour la plupart, les personnes défavorisées.

L'école choisie pour cette étude est localisée dans une rue résidentielle qui, à l'image du quartier, présente des problèmes d'infrastructure importants comme des égouts à ciel ouvert et des déchets sans traitement adéquat. En raison des difficultés, notamment dues à une panne de courant, en 2015 le calendrier scolaire avait été réduit et les classes fermées. En 2016, l'établissement avait fait objet de répercussion dans les médias²¹⁴ en raison de la forte incidence d'actions criminelles : au total, six braquages avaient été enregistrés. Suite à la mobilisation des parents d'élèves, en Juin de la même année, l'école a renouvelé ses installations. Actuellement, elle compte avec 12 salles de classe, 26 employés, 1 salle des maîtres, 1 salle de ressources polyvalente pour l'accueil scolaire spécialisée (*AEE*), des toilettes, un réfectoire et le bureau de la direction. Les activités scolaires fonctionnent matin et après-midi pour le primaire (1^o à 9^o année) et le soir pour l'enseignement des jeunes et adultes décrocheurs. Malgré ces améliorations sur le plan physique, l'établissement piétine dans les évaluations nationales, avec une note 3.0 sur 6.0 pour la moyenne nationale (IDEB, 2017).

Le 21/02/18, comme convenu avec la directrice de l'établissement, je me suis rendue dans cette école pour effectuer l'observation de terrain. Toutefois, cette première tentative a échoué en raison des fortes pluies qui se sont précipitées rendant inaccessible ma visite à l'établissement. Le lendemain, j'ai pu enfin arriver à l'école où j'étais reçue par la directrice, Mme M. Celle-ci est venue m'accueillir au portail d'où nous sommes, ensuite, dirigées vers son bureau afin de d'organiser mon séjour à l'école. Dans ces conditions, j'étais autorisée à mener une observation non-participante, dans une salle de classe ordinaire, tous les matins, pendant huit jours. Assez avenante et curieuse vis-à-vis de la présence d'une doctorante venant

²¹⁴ <https://sineducacao.org/apos-arduo-trabalho-dos-professores-e-do-sineducacao-e-iniciada-a-reforma-da-ueb-professor-joao-de-souza-guimaraes>. Accès au 04/01/2020.

de « l'étranger », Madame M. a manifesté tout de suite son engagement, parfois, accompagné d'un besoin d'exprimer son point de vue de manière répétitive sur les efforts en matière d'inclusion scolaire au sein de l'établissement :

« *A questão da inclusão, nós temos aqui na escola...porque é muito importante de incluir o aluno com deficiência e também é uma forma também de diminuir o preconceito dos outros alunos e fazer com que a sociedade passe a ver a criança deficiente como uma criança normal. Aqui na escola nos temos a sala de recursos et 2 cuidadoras, uma na parte da manhã uma na parte da tarde. Essas cuidadoras estão aqui pra que o aluno esteja também na sala regular.* »²¹⁵ [Entretien au 21/02/2018]

Au terme de cette introduction, j'étais accompagnée aux dépendances du bâtiment scolaire, occasion pendant laquelle j'ai pu faire connaissance avec quelques membres du corps professionnel. Au terme de quelques présentations, j'étais amenée à prendre contact avec Mme P, l'enseignante qui avait accepté de me recevoir dans sa salle de classe au cours des journées suivantes.

Après avoir défini quelques prolégomènes, je me sentais prête pour démarrer les observations lorsque l'irruption de la pause méridienne m'a obligé d'attendre la reprise des cours dans l'après-midi. Quelque peu prise au dépourvu, j'ai pris la décision de profiter de cette occasion pour m'entretenir avec les enseignants dans la salle des professeurs. Pendant que je réfléchissais à une stratégie, la directrice m'a proposé de manger avec le groupe ce qui m'a facilité la tâche. En accompagnant mon interlocutrice, je suis arrivée dans la salle des professeurs où les enseignants, tantôt mangeaient, tantôt discutaient, tantôt regardaient leur portable. Par politesse, j'ai estimé que ce moment de répit n'était pas convenable à un abordage direct, mais plutôt à construire des liens me permettant de gagner la confiance des enseignants.

Quelques minutes après la pause, de passage dans le couloir principal de l'école, j'ai noté une jeune femme assise dans la même position dans laquelle je l'avais trouvée en arrivant à l'école. En m'approchant, je découvre que cette jeune femme, dont j'appellerai ici Mlle T, exerçait la fonction de *cuidadora* dans l'établissement. Cette activité professionnelle récente dans l'histoire de l'école brésilienne a été décrite dans le chapitre I : elle favorise l'autonomie

²¹⁵ « La question de l'inclusion, nous avons ici à l'école... parce qu'il est très important d'inclure l'élève handicapé et c'est aussi un moyen de réduire les préjugés des autres élèves et de faire voir à la société l'enfant handicapé comme un enfant ordinaire. Ici, à l'école, nous avons la salle des ressources et deux soignants, un le matin et un l'après-midi. Ces soignants sont là pour que l'élève soit également dans la salle ordinaire. »

des élèves en situation de handicap au sein des établissements scolaires ordinaires. Interpelée par cette présence, j'engage une conversation qui a été quelque peu médié par la directrice de l'établissement, de passage à ce moment-là :

« *Ah ótimo, essa daqui é bom tu conhecer. Essa nossa colega aqui é a cuidadora da escola. O trabalho dela é assim, o aluno tem que o banheiro não consegue sozinho aí ela ajuda. Como a gente tem um autista que às vezes ele vem ele vem com sono aí ela vai tomar de conta dele enquanto ele dorme às vezes ele vem com o remédio, com colchonete ela fica tomando conta dele enquanto ele dorme ou então a gente tem um autista severo que fica correndo pelos corredores andando não consegue ficar na sala aí ela também fica com ele acompanhando ele é dessa forma.* »²¹⁶ [Échange au 21/02/2018]

Au terme de cette introduction, je me suis dirigée à la jeune femme en lui donnant les conditions pour qui elle prenne la parole :

Pesquisadora – *Ah pois muito prazer. Tudo bem ? eu me chamo Keyla e faço uma pesquisa sobre educação inclusiva. Tu poderias me explicar um pouco teu trabalho ? eu nem conhecia !*
Cuidadora – *Ah mas é porque essa profissão não existe há muito tempo não, agora que ela tá sendo regularizada. Não sei nos outros estados mas aqui em São Luis so agora, ano passado eu acho, que teve um concurso que foi esse que eu fiz e entrei.*
Pesquisadora – *Ah entendi...qual é a tua formação ?*
Cuidadora – *No meu caso, eu sou formada em Historia, daí eu fiz uma especialização em psicopedagogia também...*
Pesquisadora – *Tu podes me explicar um pouco em que consiste ser cuidadora ?*
Cuidadora – *A cuidadora é quando o aluno é assim, muito severo entende ? aí ele nem fica muito na sala de aula, ele sai ... ele sai por ele mesmo porque ele não consegue ficar dentro da sala de aula ... aí eu só vou e observo, mas quando ele sai da sala de aula, ele não é obrigado a sair, o professor não pode expulsar, não pode retirar ele da sala de aula, mas eu vou e retiro ele, eu deixo ele se acalmar e depois ele volta.* »²¹⁷ [Entretien au 21/02/2018]

²¹⁶ «Ah super, celui-là vous serai ravie de la rencontrer. Notre collègue ici est le soignant de l'école. Son travail est comme ça, l'étudiante doit faire la salle de bain seule, puis elle aide. Comme nous avons une personne autiste qui parfois il vient il vient avec le sommeil alors elle prendra soin de lui pendant qu'il dort Parfois il vient avec le médicament, avec un matelas elle prend soin de lui pendant qu'il dort ou bien nous avons un autiste qui court dans les couloirs en marchant il ne peut pas rester dans la chambre alors elle reste aussi avec lui qui l'accompagne.

²¹⁷ Chercheure - Ah, très enchantée, ça va ? je m'appelle Keyla et je fais une recherche sur l'éducation inclusive. Pouvez-vous expliquer un peu votre travail ? Je ne savais même pas que ça existait !

Cuidadora - Ah, mais c'est parce que ce métier n'existe pas depuis longtemps, maintenant qu'il est en cours de régularisation. Je ne sais pas dans d'autres villes mais ici à São Luis ça date de l'année dernière je pense, car c'était l'année dernière qui j'ai fait le concours et j'ai été approuvé.

Chercheure - Ah je comprends ... et quel est votre parcours ?

Cuidadora - Dans mon cas, je suis formé en histoire et j'ai fait une spécialisation en psychopédagogie aussi ...

Ces explications m'ont interrogé, d'autant plus lorsque je m'aperçois que la *cuidadora* reste toujours en dehors des salles de classe et qu'elle ne peut, en aucun cas, intervenir dans la salle de classe, sauf étant réquisitionnée par l'enseignant, lorsque l'élève « perturbe » le fonctionnement de la classe.

Pesquisadora – « *Então deixa ver se eu entendi bem. Tu não acompanha o aluno dentro da sala de aula ?* »

Cuidadora – *Não, meu trabalho é dar assistência pro aluno fora da sala de aula.*

Pesquisadora – *E onde tu ficas em geral ?*

Cuidadora – *Ah, eu fico no corredor esperando caso o aluno precise sair.* »²¹⁸ [Entretien au 21/02/2018]

A ce moment, la sirène a retenti et tous, enseignante, élèves et moi, ont commencé à prendre place dans ses respectives salles de classe.

Chercheure - Pouvez-vous m'expliquer ce que signifie la mission d'une *cuidadora*?

Cuidadora – La « *cuidadora* », c'est quand l'élève est comme ça, très difficile, vous savez ? Quand il ne reste même pas dans la classe, il sort... parfois il part tout seul car il ne peut pas rester à l'intérieur de la classe... alors je vais juste regarder, mais quand il quitte la classe, il n'est pas obligé de partir, le professeur ne peut pas expulser, il ne peut pas le retirer de la classe, mais je vais le retirer, je le laisse se calmer et puis il revient.

²¹⁸ Chercheure - Alors laissez-moi voir si j'ai bien compris, en fait, vous n'accompagnez-vous pas l'élève à l'intérieur de la classe, c'est ça ?

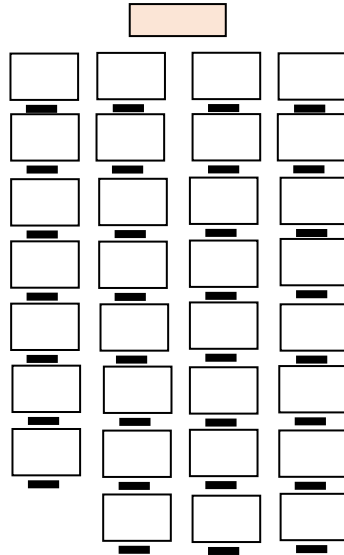
Cuidadora - Non, mon travail est d'aider l'élève en dehors de la classe.

Chercheure - Et où restez-vous en général ?

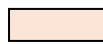
Cuidadora - Ah, j'attends dans la cour si l'étudiant veut partir.


La salle de classe de Mme B.

Plan de la salle :



Lecture :

 Place de la maîtresse

 Place des élèves

A cet instant, je me suis dirigée vers la salle qui m'avait été attribuée et, profitant de l'agitation des élèves qui jouaient dehors, je suis rentrée en toute discrétion. La salle avait été manifestement rénovée tout comme l'ensemble du bâtiment. Toutefois, l'absence de manutention et le vandalisme fréquent, donnait au lieu un aspect sombre et dégradé. Chaises et parois étaient remplis des « tagues » affichant des mots d'ordre de bandes criminelles locales, suivies de leur acronyme. Au cours des journées d'observation, les fenêtres restaient fermées pour éviter l'accès de l'extérieur, notamment des délinquants pouvant usurper du matériel tel qu'ordinateur, rétroprojecteur, entre autres. De ce fait, peu de luminosité et aération rentraient dans la pièce.

Dans la salle de classe, j'ai rencontré Mme B. dans son bureau de travail en train d'écrire sur des cahiers. Lors de ce premier contact, j'ai eu l'impression qu'elle était gênée par ma présence ce qui a pour effet un sentiment de mal à l'aise personnel. De manière à briser cette tension initiale, j'ai envisagé de surmonter la situation en évoquant un subterfuge : en tentant

un rapprochement pas des points en commun, en occurrence en lui demandant si elle avait fait ses études à l'UFMA²¹⁹ ce à quoi elle m'a répondu affirmativement. Ainsi, nous avons pu remémorer des souvenirs réciproques qui me permirent d'apaiser l'ambiance et créer du lien. Sans plus d'efforts, j'ai profité de l'occasion pour enquêter sur sa trajectoire professionnelle. J'ai ainsi découvert que, à l'occasion de nos échanges, Mme P., avait 38 ans et exerçait dans l'enseignement depuis cinq ans, dont 2 dans l'établissement en question. Elle a reçu une formation supérieure en Pédagogie (bac+3), avec quelques formations continues offertes par la « *Secretaria de Educação do Município* » (SEMED)²²⁰. Parmi ces formations, elle a pu bénéficier du module « *Educar na Diversidade* »²²¹ offert par le gouvernement fédéral en 2005 sur l'ensemble du territoire afin d'œuvrer en faveur de l'éducation inclusive.

La salle de classe de Mme B., était de niveau 2^o ano, équivalent au CE1 en France. Elle était composée de 32 élèves répartis selon 18 filles et 14 garçons, âgés entre sept et neuf ans et demi. Dans son ensemble, les élèves provenaient des milieux défavorisés, voire très défavorisés²²², et majoritairement afro-brésiliens (noirs et métis).

Lorsque le groupe d'enfants est arrivé, le bruit des conversations a étourdi temporairement celui du ventilateur mis en fonctionnement pour atténuer la chaleur de 39 degrés dans la salle. Disposés en rangées devant un tableau noir, les élèves se sont assis pour démarrer la journée de travail.

D'entrée en jeu, un des enfants m'a questionné si ma présence dans la classe avait pour objectif de voir une élève en particulier. Je me souviens que cette question inopinée m'a mis mal à l'aise, car ne sachant pas de qui il s'agissait, je pressentais l'amorce d'un stigmat, possiblement à l'égard d'un enfant en situation de handicap. Bien que déstabilisée, il me semblait impératif de désamorcer toute possibilité de percevoir dans ma présence, l'image de quelqu'un qui visait un élève en particulier, encore moins, un élève en situation de handicap. À mon interlocuteur, ainsi qu'au groupe d'enfants qui attendait avec impatience ma réponse, j'ai répondu que je n'étais pas là pour cette élève, mais pour *apprendre avec leur maîtresse*. À cette réponse les enfants ont éclaté de rire. Interpelée par la situation, j'ai cherché discrètement à repérer qui était l'élève à qui mon enquêteur faisait référence. Après quelques observations, j'ai réussi à distinguer une jeune fille trisomique de 9 ans, dont j'appellerai S., très agitée sur sa chaise. Dans un premier temps, je me suis détournée de son regard afin d'éviter toute possibilité

²¹⁹ Acronyme de « *Universidade Federal do Maranhão (UFMA)* ».

²²⁰ Il s'agit de l'organisme qui gère les écoles primaires au niveau des municipalités.

²²¹ Eduquer à la diversité.

²²² Critère ayant pour base l'attribution de l'allocation familiale dénommée *bolsa familia*, mentionnée dans la Partie I.

de confirmation du rapprochement esquissé peu avant. Dès lors, je me suis, donc, concentrée sur le déroulement de la séance.

Cette première journée a démarré par la correction d'activités initiées avant l'interruption des cours par la pluie. La discipline en question était Histoire et l'activité consistait en une série de questions sur les différentes manières d'enregistrer le temps. Après avoir parcouru la salle afin d'engager les élèves à prendre leur cahier d'activités, l'enseignante s'est mise devant le tableau noir pour répondre aux questions. Sur l'ensemble du groupe, deux ou trois élèves se manifestaient pendant qu'une grande partie chahutaient. S., quant à elle, restait indifférente au groupe. Par ailleurs, pour cette journée comme pour les autres, j'ai pu remarquer que S. était souvent isolée sur le plan des interactions. En effet, elle passait son temps à regarder les affiches accolées au mur ou bien à manipuler des objets trouvés au hasard, comme du papier où des crayons, aussitôt jetés au sol. Elle avait également l'habitude de manipuler ses chaussures en dénouant les lacets, de défaire ses tresses ou de tenter de communiquer avec son camarade voisin. Dans les moments de forte agitation, l'enseignante faisait appel à la *cuidadora* qui retirait S. de la classe et l'amenait tantôt dans la cour, tantôt dans la salle des professeurs, où des activités de dessin ou coloriage lui étaient proposées. Des cinq journées observées, cette situation s'est reproduite trois fois, ce jour-là étant l'un d'eux. Suite à la sortie de S., l'enseignante a repris l'activité, ayant, tout de même, des difficultés concernant le climat de classe, devenu très rapidement difficile à gérer. Au bout d'une trentaine de minutes, S. a fait son retour en classe. A ce moment-là, l'activité n'était plus la même et les enfants travaillaient sur l'accentuation. Cette activité consistait à explorer les différentes règles d'accentuation à travers une chanson proposée aux enfants. Malgré quelques rires d'embarras, quelque part dus à ma présence, les enfants exécutaient la chanson. S. quant à elle, balbutiait quelques mots sans pouvoir participer pleinement de l'activité, car ses difficultés de langage l'empêchaient de se mettre au rythme du groupe.

À la fin de cette journée, l'enseignante m'est interrogé s'il n'était pas judicieux pour moi de me placer à côté de S afin de rester au plus près de mon « objet » de recherche. Surprise, je lui ai remercié en expliquant que cela n'était pas nécessaire, car je m'intéressais à la classe dans son ensemble. À cet instant, je me suis rendu compte d'avoir mis l'enseignante dans un état de confusion mélangé à l'incompréhension :

Professora : –*Mas como assim ? eu achei que era um trabalho sobre os alunos deficientes...*
Pesquisadora : - *Não exatamente, é uma pesquisa sobre inclusão*²²³ ... »

Dans la suite des échanges, l’enseignante m’a parlé de son approche pédagogique en expliquant son choix de non différencier la pratique pédagogique par crainte que cela ait un effet stigmatisant sur S. À ce moment-là, elle se rappelle, toutefois, d’un changement mis en place tenant compte de l’enfant : le placement de sa chaise à côté de son bureau « pra que ela veja melhor e eu veja melhor ela »²²⁴. De plus, elle consent une certaine tolérance dont la justification était présentée comme suit :

*« Assim, no caso da S, eu prefiro que ela faça as mesmas atividades que os outros alunos até porque eu acho que não seria bom pra ela se sentir diferente dos outros, pra ela não se sentir « menor ». Agora, o que acontece é assim, às vezes, quando ela faz as atividades, ela pode ficar irritada quando a gente insiste. Deve ser por conta da síndrome, ou também do calor, do barulho, das outras crianças, não sei bem... tem dia que ela chega ja irritada, ai eu deixo ela quieta e não cobro as tarefas não. De manha ela fica aqui na sala e de tarde ela vai pra sala de recursos que fica aqui na escola. »*²²⁵ [Entretien au 22/02/ 2018]

Au cours de nos échanges, l’enseignante n’a pas manqué de me faire part de ses angoisses face à la difficulté de travailler avec S. En outre, elle a reconnu ignorer comment inclure la jeune fille dans les activités communes, selon elle, faute d’informations sur le développement cognitif, affectif et moteur des enfants trisomiques. Apparue comme un obstacle à sa pratique pédagogique, cette difficulté se traduit en sentiment d’inefficacité formulé ainsi par l’enseignante :

²²³ Enseignante - Mais comment ça? Je pensais que c’était un travail sur les élèves handicapés ...

Chercheure - Pas exactement, c’est une recherche sur l’inclusion ...

²²⁴ Afin qu’elle voie mieux et que je la vois mieux moi aussi.

²²⁵ Alors, dans le cas de S., je préfère qu’elle fasse les mêmes activités que les autres élèves, car je pense que ce ne serait pas bon qu’elle se sente différente des autres, pour qu’elle ne se sente pas « moins ». Maintenant, ce qui se passe est comme ça, parfois, quand elle fait les activités, elle peut être irritée quand on insiste. Ça doit être à cause du syndrome, ou aussi à cause de la chaleur, du bruit, des autres enfants, je ne suis pas sûre ... il y a des jours où elle arrive déjà irritée, alors je la laisse tranquille et je ne la charge pas d’activités. Le matin, elle reste ici dans la salle de classe et l’après-midi, elle se rend dans la salle des ressources polyvalentes qui se trouve ici à l’école.

« As vezes, me sinto de pés e mãos atadas : pra inicio de conversa eu não sei quase nada sobre essa doença, a gente não sabe o que fazer com a criança que tem deficiência. O pessoal fala que a inclusão é importante por conta da socialização, mas e o conteúdo ? as outras coisas que todo mundo tem aprender? Eu acho complicado,até porque eu não sei como a S se desenvolve, o que ela pensa...se pensa como os outros ou não. »²²⁶ [Entretien au 26/02/2018]

En effet, au cours des journées observées, aucune activité spécifique pour S. n'a été observée. Devant « faire comme les autres », l'enfant exprimait ses difficultés en s'agitant sur sa chaise, occasion dans laquelle l'enseignante lui dirigeait des réprimandes ou bien l'invitait à « faire un tour » avec la *cuidadora*. Lors des moments d'activité individuelle des élèves, l'enseignante m'adressait des paroles en baisse voix, majoritairement à propos de S., qui, pour l'enseignante, restait « l'objet » de l'étude :

« Olha eu acho que o mais importante é ela estar inserida no ensino regular, até porque se ela tivesse numa classe especial a tendencia seria dela imitar as crianças especiais. Até ano passado, que ela tinha estudando antes em classe especial, ela tinha um comportamento difícil e nao conseguia ficar perto das outras crianças, mas hoje em dia, com a convivência com as crianças, vamos dizer assim, « normais », ela ja evoluiu e ja sabe se comportar direitinho, né, S. ? »²²⁷ [Entretien au 23/02/2018]

Au cours des journées suivantes, je me suis fixé l'objectif de me détacher de cette tentative de ciblage sur S. suscitée par l'enseignante afin de pouvoir observer les autres enfants de la classe. Dans le groupe, je me suis aperçue d'un élève dont j'appellerai ici M., âgé de neuf ans, et que jusque-là, était passé inaperçu dans mes observations. En effet, sa présence a attiré mon attention lorsque l'enseignante a fait l'appel des élèves en lui dirigeant des remarques sur

²²⁶ Parfois, je me sens ligoté les mains et les pieds : pour commencer, je ne sais presque rien de cette maladie, on ne sait pas quoi faire avec un enfant handicapé. Les gens disent que l'inclusion est importante en raison de la socialisation, mais qu'en est-il du contenu ? les autres choses que chacun doit apprendre ? Je trouve que c'est compliqué, notamment parce que je ne sais pas comment S. évolue, ce qu'elle pense... s'elle pense comme les autres ou pas.

²²⁷ Ecoutez, je pense que le plus important, c'est qu'elle fasse partie de l'enseignement ordinaire, car si elle était dans une classe spécialisée, la tendance serait qu'elle imite les enfants handicapés. Jusqu'à l'année dernière, alors qu'elle étudiait auparavant dans une classe spécialisée, elle avait un comportement difficile et ne pouvait pas rester proche des autres enfants, mais de nos jours, en vivant avec des enfants, disons, « normal », elle a déjà évolué et comprend déjà comment se comporter correctement, n'est pas S. ?

son absence à l'école. Tout naturellement, cette situation m'a interpellé et je me suis intéressée à cet enfant, par ailleurs, très avenant qui manifestait vouloir répondre à toutes les questions posées par l'enseignante. Pendant la récréation, en discutant avec l'enseignant, j'ai appris que cet enfant était très absentéiste et ne venait à l'école que lorsqu'il était libéré de ses occupations avec sa mère, avec qui il travaillait dans la collecte de matériaux recyclés. Aîné d'une fratrie de cinq enfants d'une famille monoparentale, il lui incombait d'aider à subvenir les besoins économiques de la famille. D'après l'enseignante, l'enfant était en voie de décrochage, malgré son intérêt de poursuivre sa scolarité. Interrogée si des mesures étaient prises pour cet enfant, l'enseignante m'a déclaré avoir pris des dispositions en signalant l'assistance sociale du quartier. Toutefois, compte tenu du nombre important de problématiques présentes dans la région, la situation restait sans poursuite. De facto, dans les jours qui ont suivi, M. était absent quatre jours sur cinq. Malgré le fait que l'éducation scolaire au Brésil soit obligatoire, la situation ne semblait guère éveiller la préoccupation ni de l'enseignante, ni des professionnels de l'établissement qui la considérait, par ailleurs, moins préoccupante que d'autres situations vécues par certains élèves.

« Olha eu vou te dizer que isso aí não é nada (se refere au caso de M) nesse bairro aqui tem coisa muito pior...casos de violência séria, de estupro, de trafico de droga...hoje você tem criança já usando droga e traficando, é horrível...aí um caso como esse a assistente social não vai dar atenção, infelizmente. Agora mesmo que vai ficar difícil com essa situação politica ai que se apresenta até porque aqui no Brasil tudo é assim, depende sempre de quem ta no poder e esse ai que ta vindo não sei não...» ²²⁸ [Entretien au 27/02/2018]

²²⁸ Ecoutez, pour vous dire la toute vérité, je considère que cette situation là, ce n'est rien [en référence au cas de M.] ... dans ce quartier il y a bien pire... des cas de violences graves, de viol, de trafic de drogue... aujourd'hui on a déjà des enfants qui consomment de la drogue et qui sont mêlés dans le trafic, c'est horrible ... alors un cas comme celui-ci le travailleur social ne fait même pas attention, malheureusement. Maintenant ça va être encore plus difficile avec cette situation politique qui se présente, car ici au Brésil tout est comme ça, ça dépend toujours de qui est au pouvoir et de celui qui vient ... hum... je ne sais pas.... (Entretien du 27/02/2018)

L'école B

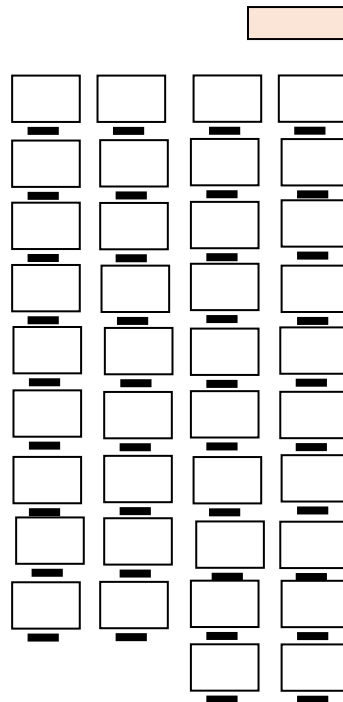
Dans cet établissement, j'ai été accueillie par son directeur-adjoint, qui m'a reçue dans son bureau pour les formalités concernant mes observations à l'école. A l'époque, cette personne occupait depuis cinq ans le poste de direction pédagogique de l'établissement. Avant tout, il tenait à me faire part de son avis sur le thème de la recherche en déclarant :

« Olha, quando a gente fala de inclusão, as pessoas, alias os profissionais da educação pensam no aluno deficiente, mas a inclusão, na verdade, engloba qualquer criança ou jovem que precisa de uma atenção educativa especial. Eu, por exemplo, fiz especialização e o tema do meu tcc [trabalho de conclusão de curso] foi sobre a relação entre a diversidade sexual e a violencia escolar pois a gente sabe que muitos alunos homossexuais são vitimas. Mas esse debate ainda não está colocado dessa forma. Aqui mesmo no caso dessa escola, há muita homofobia, eu recebo muitos jovens ou até mesmo os pais que vem se queixar. E além da homofobia, há muitos casos de racismo, então, eu acho que a educação inclusiva devia olhar também par essas questões. »²²⁹ [Entretien au 27/02/2018]


Localisée dans un quartier socialement mixte (*Anil*), l'école occupe un immense bâtiment de 11 mille m² dans lequel fonctionnait une usine textile à la fin du XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle. L'établissement publique accueille 3.581 élèves pour 265 enseignants, de la cinquième année du primaire à la troisième année du secondaire, en plus de la formation professionnelle. Sur le plan structurel, l'école contient 55 salles de classe, 1 théâtre et 1 salle de ressources polyvalente dans laquelle se déroule l'accueil éducatif spécialisé. Depuis quelques années, cette école s'est engagée dans un processus de transition institutionnelle vers le passage à école à temps plein d'ici 2022. Au sein de l'établissement, j'ai obtenu l'autorisation d'observer une salle de classe de 5^o ano, l'équivalent au CM2 en France. L'enseignante qui a accepté de me recevoir dans sa classe, je l'appellerai Mme T., à l'époque elle était âgée de 46 ans, dont 20 dans l'enseignement et 12 dans cet établissement. Les observations menées, au total de six, se sont déroulées entre le 20 et le 28 février 2018 pendant les matinées.


²²⁹ Regardez, quand nous parlons d'inclusion, de personnes, d'ailleurs, les professionnels de l'éducation pensent à l'élève handicapé, mais l'inclusion, en fait, englobe tout enfant ou jeune qui a besoin d'une attention éducative particulière. J'ai, par exemple, fait une spécialisation et le thème de mon TCC [travail de fin de cours] portait sur la relation entre la diversité sexuelle et la violence à l'école parce que nous savons que de nombreux étudiants homosexuels sont victimes d'harcèlement. Mais ce débat n'est pas encore présenté ainsi. Ici même, dans le cas de cette école, il y a beaucoup d'homophobie, je reçois beaucoup de jeunes ou même des parents qui viennent se plaindre. Et en plus de l'homophobie, il y a de nombreux cas de racisme, donc je pense que l'éducation inclusive devrait aussi se pencher sur ces questions.

La salle de classe de Mme T.



Lecture :

 Bureau de l'enseignante

 Place des élèves

Cette salle de classe comptait 38 enfants répartis selon 22 filles et 16 garçons âgés entre 11 et 12 ans. En ce qui concerne le profil socio-économique, la majorité des élèves était issue de familles à faibles revenus. Sur le plan physique, la salle était de taille moyenne, toutefois, en raison du nombre conséquent d'élèves, les chaises étaient assez proches ce qui amplifiait le bavardage et la chamaillerie. Tout au long des parois, des affiches de campagnes gouvernementales et de vaccin faisaient guise de décor. Sans fenêtres, sans climatisation, la peinture était à renouveler et l'aspect insalubre semblait accentuer davantage la précarité du lieu. Compte tenu de l'espace exigu, rajouter une chaise de plus pour moi était inenvisageable. De ce fait, l'enseignante a mis deux élèves dans une même chaise ce qui était vécu de manière assez embarrassant pour moi vis-à-vis de l'élève à qui j'avais dérobée la chaise.

En ce qui concerne le climat de classe, le groupe était difficile à gérer, l'enseignante passait une partie considérable de son temps à tenter d'instaurer un climat de classe acceptable. Parmi cette masse tourbillonnante d'élèves, deux élèves se distinguaient par leur contraste avec les autres élèves. Ces deux élèves étaient, en effet, malentendants. A mon arrivée dans la classe, l'enseignante m'a saluée en les désignant du doigt et en ajoutant :

« *Esses aí são os alunos com necessidades especiais da classe, um é surdo de nascença e o outro por causa de uma febre infecciosa que ele teve na infância. Na semana eles tem a intérprete em LIBRAS que faz a tradução das aulas.* »²³⁰ [Entretien au 22/02/2018]

Au cours de mes observations, j'ai pu moi-même constater la présence de l'interprète en LIBRAS rattachée à l'école, qu'est intervenue quatre fois. Lors de ses interventions, les deux enseignantes travaillaient ensemble, toutefois, sans que ce partage de l'action éducative se traduise dans une co-intervention. En réalité, d'après l'interprète, sa présence pouvait, à certains égards, s'apparenter plutôt à une « décharge de travail », dans le sens où certains enseignants préféreraient s'abstenir de la responsabilité éducative vis-à-vis des élèves ciblés par l'interprète :

« *Alguns professores até tentam né, trazer esses recursos mas a maioria das vezes é como se o aluno surdo fosse o aluno do interprete de LIBRAS né, quando na verdade a gente só faz a intervenção didática mesmo na nossa interpretação* ». ²³¹ [Entretien au 25/02/2018]

A l'image de l'école A, dans cette salle de classe, la plupart des activités proposées aux élèves consistait dans la réalisation de cours magistraux ayant comme par excellence l'écriture sur le tableau afin que les élèves prennent des notes sur leurs cahiers. Lorsque les élèves finissaient la tâche, l'enseignante posait des questions en explorant le sujet ou en faisant des remarques sur les réponses des élèves. Si c'était un exercice, elle expliquait les consignes et lors de travail autour de textes, elle faisait la lecture en explorant les idées principales.

En ce qui concerne les élèves malentendants, lorsque l'interprète en LIBRAS n'était pas présente, l'enseignant se positionnait devant eux en mimant ou en parlant lentement afin de faciliter la communication. Toutefois, il est à noter que, lors de l'observation du 23/02/2018, l'absence de l'interprète en LIBRAS durant une activité en lecture a empêché les élèves malentendants de participer à une activité pédagogique ce qui les a obligés à rester plusieurs minutes sans occupation. Cette activité, intégrée à un projet pédagogique de classe, consistait

²³⁰ Ceux-là ce sont les élèves ayant des besoins spéciaux dans la classe, l'un est malentendant de naissance et l'autre à cause d'une fièvre infectieuse qu'il a eue dans son enfance. Pendant la semaine, ils ont l'interprète de LIBRAS qui traduit les cours.

²³¹ Certains professeurs essaient, vous savez, d'apporter ces ressources, mais la plupart du temps c'est comme si l'élève malentendant était l'élève de l'interprète LIBRAS, alors qu'en fait, nous ne faisons que l'intervention didactique dans notre interprétation.

dans la réalisation d'ateliers de lecture qui avaient lieu dans la bibliothèque de l'école. La dynamique consistait à organiser les élèves en demi-cercle et distribuer des contes issus de l'ouvrage « *Fabulas Escolhidas* », de l'écrivain brésilien *Monteiro Lobato*. Au terme des lectures, l'enseignante posait des questions aux élèves afin de susciter le débat. Durant cette activité qui s'est déroulée sur trois des six séances observées, l'absence de l'interprète lors d'une séance a eu pour effet de marginaliser les élèves malentendants qui n'arrivaient pas à participer du débat. Consciente de la situation, l'enseignante m'a déclaré :

« *Tu viu ai como é ? essa historia d'inclusão é muito bonita mas é na lei. Na realidade, eu acho né ? eu acho que a inclusão dos alunos com deficiência na sala regular é muito complicada porque as vezes nós os professores dependemos, no caso do aluno surdo, do intérprete né ? mas e aí quando ele...vamos supor, ele falta ou tá em outra escola ? Na minha opinião o intérprete devia ficar aqui o tempo todo até porque quando ela vai embora a gente não sabe o que fazer com o aluno que é surdo...não sabe se eles conseguem acompanhar o conteúdo...a gente fica mesmo é perdida (risos).* »²³² [Entretien au 22/02/2018]

Les journées suivantes se sont déroulées de manière assez semblable en ce qui concerne les pratiques pédagogiques mises en place : cours magistral suite auquel les élèves devaient réaliser des activités, la plupart, individuellement. Toutefois, le 26 Février, en rentrant dans la classe, j'ai observé que les chaises étaient disposées en demi-cercle. Dans un premier temps, je pensais qu'il s'agissait d'une activité collective. Toutefois, pour ma surprise, chaque étudiant développait son activité individuellement sans avoir recours à des échanges avec les camarades. Interrogeant l'enseignante sur ce changement d'organisation, celle-ci m'a répondu que cela était probablement dû à d'autres activités qui se déroulaient le soir.

A l'exception du matériel pédagogique de base (tableau noir et cahiers pédagogiques) peu de ressources étaient mis à disposition des élèves afin d'enrichir leur apprentissage. A ce sujet, l'enseignante a déclaré :

²³² « Vous l'avez vu comment c'est ? cette histoire d'inclusion est très belle mais dans la loi. En réalité, je pense, n'est-ce pas ? Je pense que l'inclusion des élèves handicapés dans la classe ordinaire est très compliquée parce que parfois nous, les enseignants, dépendons, dans le cas de l'élève malentendant, de l'interprète, n'est-ce pas ? mais alors quand elle ... supposons qu'elle est absente ou dans une autre école ? A mon avis, l'interprète devrait rester ici tout le temps, car quand elle part, on ne sait pas quoi faire de l'élève malentendant ...je ne sais pas s'il peut suivre le contenu ... on se perd vraiment (rires) ».

« Olha, antes essa escola aqui tinha tudo, hoje ta acabada, não tem recurso, não tem nada, muito difícil trabalhar assim...antes tinha data-show, tinha tudo, hoje se o professor quiser mostrar imagem no aluno, ele que tem que trazer o comoutador e toda a arrumação... Alias é o que a gente faz, quando a gente pode né ? pede emprestado pro colega e tal... mas ai o problema é que o colega também quer usar né ? ai fica chato ficar pedindo toda hora. Eu mesma uso muito pouco esse recurso, só nos projetos da escola que ai eles se viram pra disponibilizar material. »²³³ [Entretien au 22/02/2018]

Le lendemain, j'ai pu moi-même témoigner des conditions de travail limitées auxquelles se confrontait l'enseignante lors d'une leçon de géographie où, pour illustrer la carte du pays et ses régions, l'enseignante dessinait dans l'air, avec son doigt, l'image. Dans ces conditions, elle demandait aux élèves de faire appel à leur imagination mais cette information fut peu saisie par les élèves, qui quant à eux, restaient dispersés, inattentifs et bavards. Dans le groupe, certains commençaient à se promener dans la salle en proférant des insultes, parfois raciaux contre les camarades. Cela était le cas d'une situation à laquelle j'ai pu moi-même témoigner lorsque dans un moment de chamaillerie, un élève a essayé de couper le cheveu de son camarade avec un ciseau. Blâmé par celui-ci, il a répliqué en dépréciant les cheveux de son camarade par l'expression « *cabelo duro* »²³⁴. L'enseignante a continué sa leçon comme si de rien n'était. En conversation à la fin de la séance, elle m'a fait part de son sentiment d'épuisement face aux difficultés liées aux conditions de travail et au climat de classe. D'après elle, ces difficultés constituaient un frein à la mise en œuvre de l'éducation inclusive, notamment chez certains collègues qui optaient pour un désengagement volontaire afin de donner légitimité à l'accueil spécialisé :

²³³ Ecoutez, avant, cette école ici avait tout, aujourd'hui elle est finie, elle n'a pas de ressources, elle n'a rien et c'est très difficile de travailler comme ça... avant on pouvait avoir un rétroprojecteur, elle avait tout, aujourd'hui si l'enseignant veut montrer une image à l'élève, il doit l'apporter lui-même son matériel et tout le bazar ... Alias c'est ce qu'on fait, quand on le peut, n'est-ce pas ? On emprunte à un collègue et à l'autre... mais alors le problème est que le collègue lui aussi, il veut aussi l'utiliser son matériel, n'est-ce pas? là, c'est ennuyeux de demander tout le temps. J'utilise moi-même très peu cette ressource, seulement dans les projets scolaires collectif où l'école fournit du matériel.

²³⁴ Approximativement *Cheveux durs* en français, cette insulte sert à déprécier les cheveux caractéristiques des brésiliens d'origine africaine, notamment ceux ayant des cheveux crépus.

« Olha, eu vou te dizer uma coisa que acontece muito, e infelizmente, é que alguns professores, felizmente não é a maioria, mas muitos não querem investir na educação inclusiva não porque ele não quer, ou não pode, mas pra mostrar que a criança especial está melhor na sala de recursos. É uma situação muito complicada porque a gente não tem como provar mas a gente sabe que existe. É culpa do professor ? não é... Aqui no Brasil, você ta vendo ai ? a gente tem 35, 40 alunos, numa sala pequena, sem ventilador, sem eles serem deficientes, as vezes ja é difícil trabalhar com eles, você ta vendo, ai se bota um menino com necessidade especial, fica ainda mais complicado. »²³⁵ [Entretien au 22/02/2018]

Lors du dernier jour d'observation dans cette classe, le 28 Février, j'étais particulièrement interpellée par d'autres situation d'agression, dont le racisme tel qu'exprime la situation suivante. Ce jour-là, l'enseignante avait proposé une activité en arts plastiques sur de la notion d'égalité. Après avoir développé le sujet en commençant par une définition retirée du dictionnaire, elle avait évoqué les deux « grands récits » de fondation de l'espèce humaine : le biologique et le religieux. Ensuite, une activité manuelle inspirée du mythe d'Adam et Ève a été proposée, l'objectif étant la fabrication des figures humaines en carton à l'image de chaque enfant. Pour ce faire, les élèves étaient répartis en cinq groupes, lorsque soudainement une dispute entre eux éclatait : un des enfants se refusait à réaliser l'activité en alléguant être victime de racisme de la part d'un de ses camarades qui lui disait « *esse ai veio direto do macaco* »²³⁶. Au moment même de ces insultes, le groupe éclata de rire. Très vite la situation est devenue difficile à gérer en raison des cris et des chamailleries. Visiblement gênée par la situation en vue de ma présence, l'enseignante m'a déclaré :

« *Aqui é assim, os professores não são respeitados, eles não podem ensinar porque os alunos são infernais, não adianta falar com esses alunos, eles não ouvem ninguém, não respeitam ninguém, qualquer coisa vira piada, é terrível.* »²³⁷ [Entretien au 22/02/2018]

²³⁵ Écoutez, je vais vous dire quelque chose qui arrive souvent, et malheureusement, c'est que certains enseignants, heureusement ce n'est pas la majorité, mais beaucoup ne veulent pas s'investir dans l'éducation inclusive non pas parce qu'ils ne veulent pas, ou ne peuvent pas, mais pour montrer que l'enfant handicapé est mieux dans la salle des ressources polyvalente. C'est une situation très compliquée parce que nous ne pouvons pas le prouver, mais nous savons que cela existe. Est-ce la faute de l'enseignant ?... Ici au Brésil, tu vois là-bas ? nous avons 35, 40 étudiants, dans une salle petite et sans ventilateur, sans qu'ils soient handicapés, parfois c'est déjà difficile de travailler avec eux, voyez-vous, il y a un garçon avec un besoin particulier, ça devient encore plus compliqué.

²³⁶ Celui-ci est venu directement d'un singe.

²³⁷ Ici c'est comme ça, les professeurs ne sont pas respectés, ils ne peuvent pas enseigner parce que les élèves sont infernaux, ça ne sert à rien de parler à ces élèves, ils n'écoutent personne, ils ne respectent personne, tout devient une blague, c'est terrible.

Lorsque l'enseignante a réussi instaurer le retour au calme, elle a profité pour expliquer aux élèves que la couleur de peau n'avait pas d'influence sur le comportement des personnes, en rajoutant : « *ainda menos no valor de cada um diante de Deus* »²³⁸ (sic). A la fin de cette séance, elle s'est adressée aux élèves en leur informant qu, dorénavant, les activités en groupes seraient évitées à cause du mauvais comportement. Elle leur a fait part également de son sentiment de honte vis-à-vis de moi et a menacé de faire sortir de la classe les élèves qui provoquaient ces situations. A la fin de cette journée, l'enseignante m'a informé de l'existence de nombreux cas de violence physique et verbale, vécues aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. D'après l'enseignante, cet état de violence permanente et généralisé expliquerait l'incidence de comportements violents dans le groupe. A ce propos, elle m'a relaté quelques cas pris au hasard :

*« Olha, eu tenho uma aluna aqui que o pai morreu em 2010, a mãe se meteu com um sujeito, levou as duas filhas, ele abusou das duas e a mãe e as filhas entraram em depressão. A mais velha que tem 13 anos usa droga. Tem um menino ai que o proprio pai abusou e a mãe continua morando com o pai, sabendo de tudo. Esse menino é o mais agressivo, tu deve ter notade ele. Esse menino com certeza precisa de ajuda, mas eu não posso dar a ajuda que ele precisa. Tem uma outra aluna ai que a mãe quando tava grávida dela tomou remédio pra abortar e a menina nasceu com retardo mental. Essa menina tem duas irmãs que as professoras tratam normal, mas eu não posso, eu trato ela diferente porque ela não é normal. »*²³⁹ [Entretien au 22/02/2018]

²³⁸ ...et encore moins dans la valeur de chacun « face à Dieu » (T.A).

²³⁹ « Ecoute, j'ai un élève ici dont le père est mort en 2010, la mère s'est mis avec un mec, a pris les deux filles, il les a abusées toutes les deux et la mère et les filles sont tombées dans la dépression. Maintenant, la plus âgé, de 13 ans, consomme de la drogue. Il y a un garçon là-bas que le père lui-même a abusé et la mère continue de vivre avec le père, sachant tout. Ce garçon est le plus agressif de groupe, vous l'avez peut-être remarqué. Ce garçon a certainement besoin d'aide, mais je ne peux pas lui apporter l'aide dont il a besoin. Il y a une autre étudiante là-bas que la mère lorsqu'elle était enceinte a pris des médicaments pour avorter et la fille est née avec un retard mental. Cette fille a deux sœurs que les professeurs traitent normalement, mais moi je ne peux pas, je la traite différemment parce qu'elle n'est pas normale. »

Conclusion du chapitre.

Tout au long de cette partie, il a été question de présenter la démarche méthodologique du travail en rendant compte des choix méthodologique sur laquelle je me suis appuyée pour répondre à la problématique de la recherche. A cet égard, l'usage d'une méthodologie mixte s'est révélé le moyen plus adéquat pour atteindre les objectifs fixés au départ tout en considérant les enjeux et spécificités à l'œuvre dans la production de cette thèse. Cette entreprise n'étant pas sans risques, il était aussi question d'explicitier les limites et difficultés qui se sont interposés dans le chemin afin de mettre en perspective les contours de ma démarche.

Finalement, il était question de restituer les grandes lignes de l'observation de terrain réalisée en France et au Brésil afin d'introduire la partie suivante. Cette démarche a été primordial pour à la fois susciter des hypothèses et mettre en perspective les résultats obtenus à l'issue de la démarche exploratoire ainsi que des entretiens. Dans le chapitre qui suit, il sera question de procéder à l'analyse des données et présenter les résultats de la recherche en mettant en lumière les perceptions, stratégies pédagogiques, limites et obstacles qui s'interposent au processus de mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les deux pays.

Partie III - Résultats et discussion.

Après avoir décrit la procédure méthodologique ainsi que les étapes de la collecte de données, dans cette partie de la recherche, il sera question de présenter les principaux résultats obtenus. Pour ce faire, je m'appuierai, premièrement, sur une grille d'observation (UNESCO, 2005) permettant de traduire en résultats les données issues de démarche ethnographique présentée à la fin de la partie II. Ensuite, il sera question de revenir sur les hypothèses présentées dans la Partie I ainsi que de les croiser avec l'ensemble des données issues des trois méthodes employées : la démarche exploratoire, l'observation de terrain et des entretiens réalisés avec les enseignants. À la lumière de ces résultats, il sera possible de valider ou invalider les hypothèses proposées.

Dans le domaine de l'éducation, nous pouvons envisager les analyses portant sur la pratique des enseignants sur trois aspects : celle de la description (théorisation), celle de la prescription (recherche-action) et celle de la formation (recherche -action formation) (Lenoir et Vanhulle, 2006). Pour ce qui est de cette recherche, il s'agit de privilégier une analyse descriptive et analytique qui s'attache à apporter un regard compréhensif sur la construction de gestes professionnels inclusifs par les enseignants des classes ordinaire. Sous ces bases, j'espère mieux comprendre la dynamique réciproque de transformations qui s'opèrent à la fois sur la mise en œuvre de l'éducation inclusive, et, à la fois, sur la pratique des enseignants des classes ordinaires en France et au Brésil.

Chapitre 8 - La réflexivité comme recours d'analyse de l'ethnographie de la recherche.

Tel qu'il a été vu dans la partie II, cette thèse s'appuie sur une expérience ethnographique vécue durant deux ans en France et 30 jours au Brésil, grâce à laquelle j'ai pu observer *in situ* l'ordinaire scolaire et, dans ce contexte, examiner l'inscription de l'éducation inclusive dans la pratique des enseignants. Tout au long de cette phase, l'observation et la prise de notes des événements ont eu pour objectif de rendre compte de la réalité observée et de répondre à la problématique de la recherche en testant ses hypothèses. Néanmoins, au-delà d'une simple restitution des phénomènes témoignés, la démarche ethnographique rend possible le retour sur les situations vécues, sur les personnes rencontrées, bref, sur cette *convergence d'horizons* (Gadamer, 1965) à l'œuvre lorsque l'objet de la recherche se présente dans sa réalité vivante. Une des manières de mettre lumière sur ces éléments, parfois insaisissables lors de la description objective des phénomènes, consiste à mettre en action une démarche réflexive capable de faire dialoguer ce *corpus* mnémonique aux interrogations posées par la recherche. Sous ces bases, et en lien avec *l'objectivation participante* (Bourdieu, 2003) mobilisée dans la démarche interprétative de cette étude, il s'agira de réfléchir sur les éléments de la démarche ethnographique en leur rapportant aux interrogations qui motivent la recherche, particulièrement sous la forme de la grille d'observation ayant inspiré l'observation de terrain. Pour rappel, cette grille, qui reprend les neuf items pour une scolarisation inclusive²⁴⁰ est la suivante :

1. Les élèves ont le droit de participer à toutes les matières et à toutes les activités ;
2. La planification de l'enseignement et de l'apprentissage tient compte de tous les élèves ;
3. Le programme d'études développe la compréhension et le respect des différences;
4. Pendant les cours, tous les élèves participent ;
5. Des styles et des stratégies d'enseignement variés sont utilisés ;
6. L'apprentissage des élèves s'opère avec succès ;
7. Le programme d'études cherche à développer la compréhension des différentes cultures au sein de la société ;
8. Les élèves participent aux systèmes d'évaluation et de validation ;
9. Les difficultés d'apprentissage sont considérées comme des possibilités de perfectionner la pratique.

²⁴⁰ Cf le document Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'éducation pour tous », Unesco, 2005.

8.1- Les élèves ont-ils le droit de participer à toutes les matières et à toutes les activités ?

La promotion d'une participation active constitue un *leit motif* de l'approche inclusive et permet de marquer son opposition aux modèles du type *mainstream* qui relèguent l'élève à une posture bancale et l'éducation à une forme de bachotage pédagogique. De plus, favoriser des pédagogies actives revient à œuvrer pour une *éducation démocratique et à la démocratie* (UNESCO, 2018) qui inspire, à tous les égards, la mise en œuvre de l'éthique inclusive à l'école. D'après Gutiérrez (1988), l'apprentissage par la participation, est la voie sûre non seulement à l'acquisition de connaissances, mais surtout pour la structuration et la formation de la personnalité (p. 105). L'observation de terrain menée dans cette recherche, permet de constater que, aussi bien en France qu'au Brésil, la place laissée à la participation active des élèves à besoins éducatifs particuliers ne va pas de soi. D'une part, elle se heurte à des représentations déficitaires qui se dégagent de la catégorie « élève à besoins éducatifs particuliers » et, d'autre part, elle découle d'usages foncièrement ancrés dans les pédagogies des enseignants des classes ordinaires. En France comme au Brésil, ces usages expliquent, en grande partie, aussi bien le type de pédagogie adoptée (magistrale, participative) que la pratique enseignante qui en découle de ce choix²⁴¹. Toutefois, si cette affirmation découle de l'analyse portée sur la majorité des enseignants observés et interviewés, il est possible de noter des changements en faveur de pratiques pédagogiques qui permettent davantage de participation des élèves à besoins éducatifs à travers l'expansion de l'approche inclusive dans l'ordinaire scolaire. A ce titre l'expérience de terrain permet de faire l'hypothèse que l'investissement dans une pratique enseignante inclusive augmente les possibilités de participation de l'élève dans la construction des savoirs partagés en salle de classe. Ce constat s'inspire, en grand partie, de l'efficacité de pratiques pédagogiques actives capables de mobiliser les compétences personnelles des élèves à l'image des rituels de découverte du monde pratiqués par Mme P à Bordeaux. A São Luis, il m'a été plus difficile d'identifier des pédagogies soucieuses de la participation des élèves, particulièrement lorsque l'élève relève d'une situation de handicap. Le cas de S, enfant trisomique en classe de 2^{ano}, est à ce titre exemplaire de l'anomie pédagogique par son incapacité à rendre possible la participation active de tous les enfants à l'école. Outre la situation de handicap, en partie renforcée par une vision réductrice sur la capacité de l'enfant à prendre part dans le processus d'apprentissage, le climat de classe dégradée constitue un obstacle à l'implication de l'élève qui se voit, dans ce contexte, contraint à une existence

²⁴¹ Pour pratique enseignante, j'entends « une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle. » (Altet, 2002, p. 86)

périphérique. Ceci est particulièrement le cas des classes de Mme C en France et des deux salles de classes au Brésil où le climat de classe difficile endommageait la qualité de la participation des élèves, notamment ceux dont la singularité lui fait un objet de provocations.

8.2 - La planification de l'enseignement et de l'apprentissage tient compte de tous les élèves ?

L'expérience du terrain m'a permis de constater qu'une pratique enseignante inclusive dépend, très souvent, d'une planification de l'enseignement capable de faire valoir l'existence de chaque élève au sein de la diversité du public présent dans la salle de classe. A cet égard, le choix des stratégies pédagogiques auxquelles les enseignants décident d'y faire recours constitue un enjeu fondamental, car, en effet, la planification de l'enseignement, dans une visée inclusive, préfigure une démarche rigoureuse d'analyse des besoins des élèves.

Au Brésil comme en France, l'évolution de l'enseignement, en franche mutation depuis des années 2000, se veut œuvrer pour une perspective inclusive capable de créer les conditions de transformation de l'école, de son système éducatif et de la société dans son ensemble. Face à cette entreprise, il n'est pas rare que l'enseignant se trouve face à des contradictions et paradoxes dont je formaliserai en évoquant deux états : *état de contradiction* et un *état de tension*. L'*état de contradiction* qui se manifeste dans l'ambiguïté expérimentée par l'enseignant lorsqu'il doit faire le choix entre les contenus des programmes scolaires et le respect à la singularité éducative de l'élève. Cet état de choses vient souvent accompagné d'une hésitation entre l'acquiescement aux injonctions institutionnelles et le positionnement pédagogique, voire éthique pratiqué par l'enseignant. *Dans l'état de tension*, l'enseignant se trouve dans le dilemme entre l'attention au groupe et à l'élève relevant d'un besoin particulier. Dans ce contexte, la planification est vécue comme une surcharge, voire une source d'épuisement qui mène à la frustration. Ces dilemmes mettent en lumière la complexité des situations que l'enseignant doit prévoir et planifier afin de gérer au mieux les actions avec lesquelles il doit composer quotidiennement sa pratique professionnelle.

En France, la planification apparaît comme condition fondamentale pour une pratique professionnelle inclusive efficace, la différenciation pédagogique figurant comme un pilier de plus en plus incontournable dans cette démarche. Au Brésil, la planification des séances pédagogiques semble moins tenir compte des besoins singuliers, encore moins dans une

démarche de différenciation, tenue pour la majorité des enseignants comme porteuse de stigmatisation.

8.3 - Le programme d'études développe la compréhension et le respect des différences ?

Le passage à l'éducation inclusive met en valeur le respect de la différence, dès lors, aperçue comme une richesse de la diversité humaine et comme une opportunité pour la construction de sociétés démocratiques (Booth et Ainscow, 2011). Dans ce mouvement, en France et au Brésil, des décisions ont été prises pour garantir à l'élève « le droit d'être différent²⁴² » dans le respect à sa singularité. Dans les deux pays, les données obtenues permettent d'envisager cette question de deux manières : par une prise en compte de la diversité des élèves au regard de leur place dans la production des catégories sociales (immigré, noir, afro-brésilien, handicapé, déficient) et par la diversité des situations d'apprentissages. Dès lors, force est de reconnaître que la prise en compte de la diversité des élèves reste un chantier à bâtir dans les pratiques des enseignants des classes ordinaires et ce, dans les deux pays. Tout d'abord, sur le plan conceptuel, la notion de diversité n'est que très peu réfléchie par les enseignants même si, en France, plus qu'au Brésil, cet enjeu de l'éducation inclusive apparaît de forme plus accentuée dans les entretiens. Il n'empêche que, sous couvert de respect aux principes républicains, des tensions émanant du *vivre ensemble* ne soient pas suffisamment mises en perspective dans les pratiques scolaires. Au Brésil, malgré une loi visant promouvoir la mise en valeur de la diversité à l'école, seulement une minorité d'enseignants déclare appliquer la loi. Parmi eux, certains affirment subir des pressions, voire de l'intimidation de la part des collègues et/ou parents d'élèves. Cette problématique a été particulièrement visible lors de l'observation de terrain où, dans les deux pays, des cas de discrimination raciale ont été relevés sans qu'un abordage éducatif ait pu être mobilisé. Or, si l'éducation se veut inclusive, la prise en compte de la diversité ne peut pas se réduire à la reconnaissance de l'autre en tant que « divers », elle requiert également l'émergence d'une réflexion à la relation à l'Autrui. A cet égard, la notion de « partage du sensible », proposée par le philosophe Jacques Rancière (2000) pourrait être inspiratrice. Définit comme « l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les

²⁴² Selon le titre du conte de Michel Piquemal, *Le conteur Philosophe*. Albin Michel, 2010.

places et les parts respectives. Un partage du sensible fixe donc en même temps un commun partagé et des parts exclusives » (p.12). L'école étant un espace socioculturel dans lequel la diversité se rencontrent, serait-elle un endroit où les singularités qui composent la diversité seraient respectées ? La garantie de l'ordinaire scolaire en tant que droit suffit-elle pour garantir la prise en compte de la diversité dans les pratiques pédagogiques ? A ce propos, les résultats de cette recherche laissent penser que si la diversité est massivement présente à l'école, il n'en reste pas moins qu'elle est perçue par certains enseignants comme une difficulté, notamment en ce qui concerne la gestion de classe qu'elle requiert. En France comme au Brésil, la majorité des enseignants font part de cette perception au sujet de l'éducation inclusive. Toutefois, ces inquiétudes vont de pair avec la quête de réponses pédagogiques visant à mieux répondre aux enjeux de la diversité à l'école. En France, la recherche de terrain montre que les enseignants s'appuient très fortement sur l'adaptation pédagogique pour répondre à la diversité d'élèves. Dès lors, les entretiens laissent entrevoir différentes stratégies susceptibles d'être mobilisées : différenciations, allègement des tâches et bien d'autres modalités d'individuation du processus d'apprentissage. A leur tour, les enseignants brésiliens ne font que très peu usage de réponses adaptées à la diversité des élèves, excepté dans les situations où la gravité de la situation de handicap ainsi impose, comme dans le cas de l'enfant trisomique. Pour la majorité des enseignants brésiliens, individualiser revient à stigmatiser l'élève. Pris au piège de ce paradigme, la mise en œuvre d'une pédagogie axée sur la prise en compte de la singularité de chaque élève reste largement compromise.

8.4 - Pendant les cours, tous les élèves participent ?

Dans un modèle traditionnel de pédagogie, l'enseignant représente celui qui règne sur la scène éducative et détient ses pouvoirs, qui, dans la vision de Reboul (2010) sont en nombre de trois : le pouvoir de la discipline, le pouvoir d'évaluer, et le pouvoir d'enseigner, dans lesquels se fondent la transmission et les moyens d'apprentissage. A l'aune de l'éducation inclusive, la participation de l'élève constitue un levier majeur de l'éducation à la démocratie qui présuppose la construction des sociétés inclusives. De plus, elle cherche à renforcer la place centrale de l'élève au cœur de l'établissement scolaire en mettant l'accent sur son appartenance à la communauté éducative. En outre, elle s'attache à deux visées de l'éducation inclusive : 1) sa capacité à *s'adresser à tous les apprenants* (UNESCO, 2017) dans un souci de non-

discrimination, et 2) à donner du sens aux apprentissages dans une démarche de pédagogie active²⁴³ où l'accent est mis sur l'élève. Malgré ces dispositions, cet enjeu de l'ambition inclusive se trouve dans un carrefour de différentes intentions, habilllements décrits par Bautier (2006) comme suit :

L'empilement de l'ancien et du nouveau contribue aussi à brouiller la visibilité des objets à apprendre et des démarches, ainsi, lorsque la prise de parole de l'élève est « à la fois » incitée et empêchée par le maître qui demande tout autant l'expression singulière d'une individualité (attention autocentrée), la communication entre pairs (attention ciblée sur les destinataires) et les progrès dans la maîtrise de l'oral (attention ciblée sur le respect des usages langagiers). Même difficulté si les objets d'apprentissage doivent nécessairement « faire sens » pour les élèves, être en relation avec les objets de la vie quotidienne non scolaire, s'il faut que les supports de travail soient riches et motivants, que le travail soit individualisé. (p.110)

Telle que l'observation de terrain suggère, en France comme au Brésil, la participation active de l'élève dans le processus d'apprentissage est tributaire de différents enjeux (pédagogie de l'enseignant, climat de classe), eux-mêmes foncièrement conditionnés aux rapports entretenus (élèves-enseignants/élèves-élèves) au sein de la classe. Sous ces bases, il n'était pas rare que les modalités de participations aient été variées selon le contexte scolaire. Au Brésil, les deux salles de classe observées présentaient des difficultés importantes en matière de climat scolaire ce qui semblait impacter négativement les conditions globales nécessaires à la participation active des élèves. En France, situation identique a été vérifiée dans une des salles de classe, celle de Mme C, où malgré l'investissement de l'enseignante en faveur des pédagogies actives, le climat de classe dégradé contrariait la participation des élèves dans le sens requis par les activités proposées. Dans la salle de classe de Mme P, le climat de classe plus serein rendait plus propice la participation de chacun y compris des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment les allophones, pour lesquels la prise de parole peut s'avérer plus difficile.

²⁴³ Les pédagogies actives recouvrent un champ large d'approches pédagogiques fondées sur le rôle de l'élève dans la construction de son processus d'apprentissage. Cette approche de l'éducation rejoint différents courants tels que Freinet, Montessori, Dewey, Piaget, Vygotski, qui placent l'élève dans le centre des apprentissages. Réf : Vellas, E. (2008). La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes. *Enjeux pédagogiques*, 10, 21-22.

8.5 - Des styles et des stratégies d'enseignement variés sont utilisés ?

La notion de style ainsi que celle de stratégies d'enseignement se rapporte à la posture qui chaque enseignant doit adopter face aux multiples possibilités de pratiquer son activité professionnelle. En effet, l'activité enseignante étant aussi l'occasion de faire des choix, qui cela soit sur le plan des pratiques pédagogiques, professionnel, etc, d'autres variables peuvent se superposer au panel d'options déjà complexe qui caractérise sa pratique.

Ces choix peuvent concerner la gestion de la classe, les méthodologies pédagogiques employées, le comportement didactique (cours magistraux, participatifs, etc) et toute autre technique opérationnelle vouée aux objectifs de l'enseignant en matière de transmission de connaissance et de processus d'apprentissage. Au regard de l'approche inclusive de l'éducation, les styles et les stratégies d'enseignement mettent en perspective la restructuration de pratiques nécessaires pour répondre à la diversité et permettre l'accès à l'éducation de qualité. Dans ce contexte, la variabilité de techniques d'apprentissage en milieu ordinaire correspond à d'une part, doter l'enseignant de stratégies efficaces au regard de la diversité et, d'autre part, décloisonner les méthodes d'apprentissage perçues comme apanage du modèle spécialisé.

En France comme au Brésil, l'éducation inclusive met en évidence des représentations répandues, en milieu ordinaire et spécialisée, selon lesquelles il appartient aux classes spécialisées la responsabilité de l'élève en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Face à l'injonction en faveur de l'éducation inclusive et les conséquentes mutations que cette approche implique dans l'ordinaire scolaire, dans les deux pays, les enseignants se voient contraints d'adopter des stratégies d'enseignement variées à échelle variée. En France, l'évolution vers la « pédagogie multiple » est épaulée par une forte recommandation institutionnelle axée sur la différenciation pédagogique mise en avant dans des documents-cadre de l'Éducation Nationale²⁴⁴. Dans ce pays, l'observation de terrain m'a permis de constater que la pratique d'enseignement développée en contexte ordinaire inscrit la différenciation pédagogique au cœur de ses actions. Dans les deux classes observées, les enseignantes faisaient amplement usage de la différenciation en vue de répondre à la diversité d'élèves et de besoins éducatifs identifiés. Au Brésil, le quasi inexistance de débat sur le sujet,

²⁴⁴ A l'image du guide de Mise en œuvre de la différenciation pédagogique https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/9/RA16_C2_FRA_DifferenciationCP_843399.pdf. Accès au 13/08/2020.

aussi bien sur le plan théorique que sur celui de la formation des enseignants²⁴⁵, rend invisible la contribution des pédagogies capables « [d]’avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité²⁴⁶ ». Dans les deux classes observées, il n’a pas été possible d’identifier la variation de stratégies pédagogiques. Sauf dans le cas de S, enfant trisomique, des activités de dessin et de coloriage pouvait subvenir lorsque l’enfant se trouvait en état d’agitation. De plus, une « tolérance » pouvait être dispensée en cas de refus de l’enfant à accomplir les tâches ou à participer aux activités. Toutefois, il convient de s’interroger si cette approche relève moins d’une pédagogie multiforme que d’expectatives moindres de l’enseignant à l’égard de l’élève en situation de handicap.

8.6 - L’apprentissage des élèves s’opère avec succès ?

L’idée de « succès » de l’apprentissage met en perspective un enjeu phare de l’ambition inclusive portée à l’école, à savoir celui de la réussite de l’élève. Au Brésil et en France, l’avènement de l’éducation inclusive met en évidence l’urgence du développement des pratiques enseignantes engagées dans la réussite de tous et dans le respect des principes de l’éducation inclusive. En France, le PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative) incarne cet objectif. Prévus par la loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école du 23 avril 2005 et confortée par celle du 8 juillet 2013, il relève d’un droit commun et concerne tous les élèves de l’école primaire et du collège « rencontrant des difficultés importantes ou moyennes (...) susceptibles de compromettre (...) leurs apprentissages ». Il est élaboré par l’équipe enseignante, et en concertation avec les familles, afin de formaliser un plan d’actions coordonnées autour de la réussite de l’élève. Lors de l’observation de terrain en France, j’ai pu constater que le PPRE constitue un outil privilégié de prise en charge des élèves en difficultés pour lesquels ce dispositif rend possible un accompagnement personnalisé et axé sur les réponses aux difficultés. A l’école A, un autre exemple dans ce sens correspond à la mise en place des *activités pédagogiques complémentaires* (APC), cette fois-ci dans une logique d’accompagnement individuel destinée à tous les élèves et non seulement aux ceux relevant des difficultés.

²⁴⁵ Cet état d’inertie est dévoilé par Jéssica Munhoz Araujo Braz dans son mémoire de master intitulé « *Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018. Disponible sur : https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05112018-171258/publico/JESSICA_MUNHOZ_ARAUJO_BRAZ_rev.pdf. Accès au 13/08/2020.

²⁴⁶ Meirieu, P. (1989). Introduction. *Cahiers Pédagogiques*, « Différencier la pédagogie ».

Au Brésil, la réussite de chaque élève s'inscrit dans la mise en œuvre du projet politique-pédagogique (*Projeto Politico Pedagógico -PPP*) de l'école où s'articulent les professionnels, les élèves et les parents d'élèves autour des objectifs de l'établissement. Ce document, institué par la loi nationale sur les principes et bases de l'éducation (LDB, 1996), équivaut à un outil de gestion et planification scolaire destinée à la mise en œuvre des directives nationales en alignement à l'autonomie des établissements. LDB présente le PPP comme une action collective pour parvenir à une éducation de qualité. Il matérialise les règles qui régissent les moyens nécessaires pour garantir le droit à l'apprentissage de chaque élève, tels que les jours et heures de cours, les évaluations et le plan de travail. Dans les termes du document, l'article 13, exhorte les enseignants à « *elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino*²⁴⁷. » Par ces dispositions, une des dimensions du dispositif concerne l'organisation du travail pédagogique par la mobilisation de stratégies contribuant à chaque élève d'avancer dans son processus d'apprentissage (CEDAC, 2016). Toutefois, en ce qui concerne l'analyse de la pratique des enseignantes observées, il n'a pas été possible d'identifier une allusion à ces dispositions : que cela soit sur le plan d'une pédagogie axée sur le « plein développement » de l'élève, ou alors émanant du projet pédagogique de l'établissement.

8.7 - Le programme d'études cherche à développer la compréhension des différentes cultures au sein de la société ?

De toute évidence, cette question renvoie à la visée de l'ambition inclusive dans sa capacité à incarner l'objectif d'œuvrer pour une « éducation démocratique et à la démocratie » (UNESCO, op.cit). Dès lors, l'école devient un levier de construction des voies pour éliminer les préjugés et les pratiques discriminatoires. Or, dans la Partie I de cette thèse, l'étude de différents travaux sociologiques français et brésiliens, ont démontré la prédominance de l'asymétrie entre une culture scolaire monolithique et les tendances à la diversification du public scolaire. Dans ce contexte, la voie de l'éducation inclusive est celle du développement des pédagogies axées sur « l'apprendre ensemble » » (Salamanca, 1994), afin « d'assurer des environnements scolaires favorisant l'apprentissage de tous les élèves (Bergeron & St-Vincent, 2011). L'enjeu est d'ampleur et réclame des changements (éthiques, idéologiques)

²⁴⁷ Préparer et respecter le plan de travail, selon la proposition pédagogique de l'établissement d'enseignement.

consubstantiels. En France, le référentiel de compétences des enseignants du Bulletin Officiel numéro 13 du 26 Mars 2015, traduit cette volonté dans la Compétence C4 : « prendre en compte la diversité des élèves » où il appartient à l'enseignant :

- 1) Tenir compte de la diversité des représentations, des rapports aux savoirs et des modes d'apprentissage pour proposer des réponses variées ;
- 2) Repérer les points d'appui de chaque élève pour construire une ou des démarches d'apprentissage appropriées.

Au Brésil, la diversité figure dans le titre et *leit-motif* du document cadre de la formation « *Gênero e Diversidade na Escola : Formação de Professoras.es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*²⁴⁸, consacré à contribuer à une formation des professionnels de l'éducation à la diversité de manière ample et articulée. Initialement proposée en version pilote (2006) dans six municipalités brésiliennes²⁴⁹, 1200 participants, dans sa majorité intervenant au niveau du collège, ont pu participer. De plus, la loi 11.645 (2008), instituant l'obligation de l'enseignement de l'histoire et de la culture africaine et indigène dans le socle commun de l'éducation de base, vient pour renforcer le compromis avec la diversité à l'école.

Malgré ces efforts, l'observation de terrain menée dans les deux pays rend compte de deux réalités distinctes : celle d'une tension, en France et celle d'une omission, au Brésil. En France, les relations école-diversité semblent faire l'objet de malentendus, d'ambiguïtés et de contradictions. Des malentendus car le principe républicain de l'égalité, opère comme un bouclier rendant inabordable certains aspects du débat sur la diversité, à l'instar des questions ethniques. En ce qui concerne les ambiguïtés, elles émanent du polymorphisme qui caractérise le sens donné aux notions de référence du monde scolaire (école, élève, éducation) par ses différents acteurs (élève, enseignant, parent d'élève) et leur respectives cultures. Dans sa forme plus radicale, ces ambiguïtés peuvent donner origine à des contradictions générées par des visions distinctes, voire contrastées, au sujet de l'école. En France, dans les deux classes observées j'ai pu constater une prise en compte importante de l'enjeu de la diversité culturelle dans les pratiques pédagogiques par le biais d'actions (jeux, projets au niveau de la classe et de

²⁴⁸ Traduction : « Genre et diversité à l'école : formation des enseignants sur le genre, la sexualité, l'orientation sexuelle et les relations ethno-raciales. » Disponible sur :

<http://www.clam.org.br/uploads/contendo/GDE.pdf#page=10>. Accès au 14/08/2020.

²⁴⁹ Il s'agit des villes de *Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói et Nova Iguaçu*.

l'école) où ce sujet était mis en avant. De plus, dans les deux cas, la présence des enfants allophones dans les classes, parfois bilingues, voire multilingues, faisait objet d'appréciation pouvait évoluer dans des plusieurs formes de collaboration entre l'enseignante et l'élève, tel que nos a montré le cas de l'enfant ayant récité un poème en italien.

Au Brésil, malgré le tournant positif des actions juridiques et de formation en faveur de la diversité, il en demeure des obstacles. Des deux enseignantes observées, toutes ont affirmé, voire démontré présenter des difficultés concernant la mise en œuvre d'une pratique pédagogique capable d'intégrer la diversité culturelle/ethnique. Ces écueils ont été particulièrement visibles à l'école B où j'ai pu témoigner de l'existence quotidienne d'injures raciales qui, pour autant, ne suscitaient guère l'attention de l'enseignante.

8.8 - Les élèves participent aux systèmes d'évaluation et de validation ?

Si l'éducation inclusive se rapporte à l'objectif de faire réussir chaque élève en mettant l'accent sur ses potentialités, il convient de prêter une attention aux techniques de pouvoir institutionnel où les individualités sont gommées au nom d'un idéal d'efficacité. Dans un sens, ce débat vise à mettre en perspective les logiques d'évaluations actuelles qui, incapables de se mettre au diapason avec les enjeux éthiques de l'approche inclusive, met les enseignants dans un jeu de contradictions. Les points de tensions sont évidents car ils dévoilent un paradoxe entre logique standardisée des pratiques scolaires et discours sur la diversité qui résulte dans une quasi-impraticabilité des actions pédagogiques. En France, la loi d'orientation pour la refondation de l'école de la République exhorte à « éviter la « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible valorisant les progrès ». Dans ce pays, l'observation de terrain a pu témoigner de l'inscription des logiques d'évaluation « à valeur inclusif » (Benoit et al., 2016) dans l'ordinaire scolaire allant de pair avec des dilemmes importants émanant des paradoxes sur mentionnés. En effet, dans les deux cas (école A et B) les enseignants démontraient se trouver aux prises du dilemme entre la « logique de l'efficacité », répandue dans la culture scolaire et celle de la « bienveillance » prônée en contexte législatif. Toutefois, dans les deux cas, il est à remarquer, chez les enseignants, une tendance à contourner les injonctions institutionnelles afin de privilégier une pratique professionnelle attentive à la dimension humaine et subjective des élèves. Les deux enseignantes observées se montraient sensibles à cet enjeu éthique cher à l'approche inclusive,

notamment vis-à-vis des élèves ayant des fragilités importantes en matière d'estime de soi, à l'image de J., élève de l'école 1 en France.

Au Brésil, la perspective inclusive de l'éducation apporte au système d'évaluation la possibilité de répondre aux besoins particuliers des élèves en situation de handicap par de différentes modalités d'apprentissage. (Brasil, 2001,2002). En ce sens, l'éducation inclusive suggère que des conditions favorables soient créées dans la classe ordinaire envisageant la diversité, afin que chaque élève puisse explorer poursuivre son chemin d'apprentissage. Dans ce pays, l'expérience de terrain a pu rendre compte que, les deux enseignantes observées associent la nécessité d'adaptation de l'évaluation dans une perspective inclusive, seulement lorsqu'il s'agit d'évaluer les élèves en situation de handicap et en aucun autre cas. Dans ce contexte, les deux enseignantes en question considéraient l'évaluation en la réduisant à la saisie des contenus d'apprentissage et des objectifs pédagogiques fixés dans le programme national. Dès lors, l'accent était mis davantage sur le « produit » que sur le processus d'apprentissage en négligeant les progrès de l'élève au cours de sa trajectoire, par exemple. Les observations révèlent encore une survalorisation de la visée quantitative (notation) ainsi que des difficultés rencontrées pour déterminer une forme d'évaluation qui envisage la prise en compte de la diversité et de la singularité de l'élève.

8.9. Les difficultés d'apprentissage sont considérées comme des possibilités de perfectionner la pratique ?

L'approche inclusive de l'éducation présuppose que la difficulté scolaire, dès lors envisagée comme relevant des besoins particuliers de l'élève, soit considérée comme un défi susceptible de développer la pratique enseignante aux moyens des « méthodes plus innovantes pour organiser l'apprentissage pour tous²⁵⁰ ». Cela correspond au mouvement en faveur d'une éducation de qualité pour tous (EPT) par une amélioration de l'enseignement scolaire, dès lors investi en répondre à la diversité des situations d'apprentissage. Il s'agit ici d'une véritable gageure devant concilier l'aide individuelle aux élèves en difficulté, efficacité pédagogique et inclusion de tous. Toutefois, il convient, au prime abord, de problématiser la notion de difficulté d'apprentissage, elle-même, largement hétéroclite tel que nous fait comprendre la littérature sur le sujet (Desombre et al, 2008 ; Dolignon, 2010 ; Pétreault, 2016). Tantôt aperçue comme

²⁵⁰ Cf : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017. Accroître la réussite de tous les apprenants dans le cadre de l'éducation inclusive : rapport de synthèse final. (V.J. Donnelly et A. Kefallinou, rédacteurs). Odense, Danemark. In <https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra-summary-fr.pdf>. Accès au 24/08/2020.

l'effet des tensions entre les attentes en matière d'efficacité scolaire (Desombre et al., 2008) et l'élève refusant cette logique, tantôt comme relevant des facteurs multi causaux (Leyrit, 2012) la difficulté d'apprentissage met à mal l'enseignant au regard de ses propres représentations portées sur le métier ou bien sur les élèves. Au regard de l'éducation inclusive, les difficultés scolaires sont envisagées comme un enjeu majeur du principe de l'égalité de chances et, du reste, des conditions sous-jacentes à la réussite des élèves. Dans le cadre des observations de terrain, des difficultés de nature diverses relevant notamment de deux versants (le climat scolaire et les apprentissages) ont été observées. Si, d'une part, elles ont permis de faire état des propres difficultés des enseignants face aux obstacles vécus en salle de classe, d'autre part, elles ont également mis en avant les réponses aux difficultés en matière de pratique enseignante. En France, ces réponses pouvaient être hétérogènes et variées, ciblant une ou plusieurs difficultés et mobilisant une approche à visée complémentaire. Ainsi, l'enfant dont j'accompagnais dans l'école A, bénéficiait de mesures à visée inclusive afin de contrer ses difficultés scolaires, en occurrence, une AESH et les séances d'APC (activités pédagogiques complémentaires). De même, l'enfant que j'accompagnais à l'école B, disposait, outre une AESH, des séances offertes par le RASED afin de pallier des difficultés d'attention.

Au Brésil, dans les deux écoles observées, peu de réponses pédagogiques ont été observées afin de pallier les difficultés scolaires des élèves, aussi bien sur le plan des difficultés scolaires liées au handicap qu'en dehors de cette condition. En effet, seulement dans le premier cas de figure quelques adaptations pédagogiques ont été remarquées et ce, provenant d'enseignants sensibilisés à l'importance d'un cadre ordinaire pour l'apprentissage des élèves en situation de handicap. Pour des raisons diverses, parmi lesquelles on note particulièrement le manque de préparation et des conditions de travail rudes (classes surchargées, climat scolaire dégradé, absence de soutien interne et externe), les enseignants ne semblent guère savoir/pouvoir faire face aux difficultés d'apprentissage des élèves, quelles qu'elles soient. De plus, ces difficultés sont souvent « subies » avec résignation et souffrance aussi bien par les enseignants que par les élèves et l'ensemble de la communauté éducative. Les enseignants spécialisés qui composent les cellules d'aide à l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires étant nombreux, leur soutien reste insuffisant pour pallier la demande des enseignants. En outre, le champ de rayonnement de ces professionnels se réduisant aux situations de handicap, d'autres problématiques complexes émanant de la vie scolaire, à l'image des discriminations, restent sans solution.

Chapitre 9 – Présentation et analyse des résultats issus des questionnaires.

Tel que mentionné dans le corpus méthodologique, cette étude comporte une phase quantitative, à visée exploratoire, à travers de laquelle j'ai fixé un double objectif : saisir les perceptions portées à l'éducation inclusive dans divers champs et, par conséquence, raffiner le processus d'échantillonnage en vue de la démarche qualitative. Autrement dit, les résultats dressés par la méthode quantitative ont aidé à engendrer la configuration de la population de l'enquête dans sa phase qualitative en collaborant à la définition des hypothèses finales. Dans cette phase initiale, un questionnaire composé de sept questions a été adressé aux enseignants. Ces questions étaient regroupées dans deux catégories : Catégorie 1) deux questions ouvertes portant sur la perception des enseignants au regard de la problématique de l'étude, et catégorie 2) cinq questions fermées portant sur les caractéristiques de la population enquêtée. Les données issues de cette dernière catégorie ont été rendus dans la description de l'échantillonnage de la recherche (Partie II) où ils semblaient plus pertinents en vue de l'aperçu des caractéristiques de l'échantillon. Dans cette partie, je présenterai les résultats issus des deux questions ouvertes, à tous les égards, davantage en conformité à la visée qualitative de cette étude. Tel qu'expliquée dans la partie précédente, la méthodologie utilisée dans cette partie de la recherche correspond à la catégorisation envisagée par Olabuenaga et Ispizúa (1989). Toutefois, afin de mieux explorer les questions ouvertes du questionnaire, l'usage d'une approche par analyse sémantique convient à organiser la masse de données dans un tout intelligible. Ce type d'analyse peut être caractérisée comme une procédure de fragmentation de texte afin d'identifier les régularités entre les mots employés et la statistique fréquentielle (Bauer, 2002; Vala, 2003). Ici, l'avantage réside dans l'objectivité obtenue à partir des données traitées sans force d'*a priori* sur les phases subséquentes malgré que les résultats qui en découlent soient en large mesure utiles à la phase qualitative de la recherche.

Dans cette étude, l'analyse lexicale a été réalisée à l'aide du logiciel **Tropes**. Tropes est un logiciel développé par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione. Il propose une analyse Cognitivo-Discursive selon le modèle de Ghiglione et al, (1998) qui consiste à organiser les données par catégories grammaticales (sujet, verbe, prédicat) où chaque proposition se voit être attribué un score calculé en fonction de son poids relatif, de sa fréquence et de son rôle argumentatif. Au regard de ces critères, voici les résultats obtenus :

9.1 - Quelles définitions pour l'éducation inclusive ?

A la question 4 du questionnaire « comment définissez-vous une éducation inclusive ? » il a été obtenu un corpus d'analyse constitué de 197 phrases (100 au Brésil + 97 en France²⁵¹) correspondant à la définition attribuée par les enseignants au sujet de l'éducation inclusive. Dans un premier temps, Tropes a permis de repérer deux « Univers de référence » construits par la division du texte en secteurs par nombre égal de mots et phrases et en calculant leur fréquence d'apparition. De cette première analyse, on distingue les notions suivantes :

Phrases/mots (par ordre de fréquence)	Fréquence
France	
Ecole/éducation pour tous	27 fois
Adaptation (de l'école, de l'enseignements, aux besoins/à la singularité de l'élève)	24 fois
Accueil (du handicap, de la diversité, de tous)	18 fois
Besoins éducatifs particuliers	7 fois
Réussite de tous	7 fois
Brésil	
Deficiência (défiance)	17 fois
Necessidades especiais (besoins particuliers)	10 fois
Escola/ educação para todos (école/éducation pour tous)	15 fois
Diversidade (diversité)	8 fois
Direito (droit)	6 fois

Dans un deuxième temps il était important de comprendre les unités argumentatives en analysant les verbes utilisés pour qualifier l'éducation inclusive. De cette nouvelle sélection on obtient les verbes d'action suivants :

²⁵¹ Trois personnes n'ont pas répondu à cette question.

Verbes (par ordre de fréquence)	Fréquence
France	
Adapter	24 fois
Permettre	16 fois
Accueillir	13 fois
Intégrer	4 fois
Accepter	4 fois
Vivre (ensemble)	4 fois
Brésil	
Permitir (Permettre)	16 fois
Inclure (inclure)	8 fois
Adapter (adapter)	3 fois
Respeitar (respecter)	2 fois
Socializar (socialiser)	2 fois
Transformar (transformer)	1 fois

Un autre aspect intéressant du logiciel réside dans sa capacité à effectuer un traitement complexe obtenu par contradiction tel que l'on peut trouver dans la catégorie *Propositions remarquables*. D'après le manuel d'utilisation du logiciel, il s'agit « des propositions qui introduisent des thèmes ou des personnages principaux, qui expriment des événements nécessaires à la progression de l'histoire (attributions causales, des conséquences, des résultats, des buts »²⁵². Dans son application à cette recherche, cette catégorie relève notamment les mots dont le sens se distingue du corpus principal par leur « originalité ».

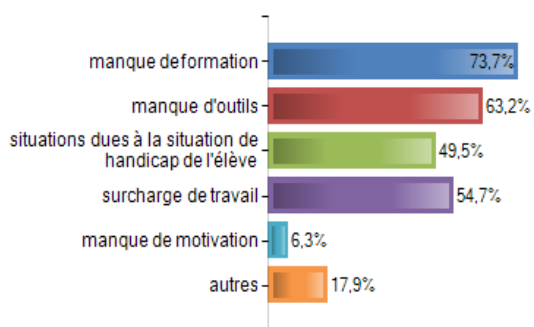
Mots (par ordre de fréquence)	Fréquence
France	
Fastidieuse	1 fois
Leurre	1 fois
Catastrophe	1 fois
Infaisable	1 fois
Violente	1 fois

²⁵² Cf : <https://www.tropes.fr/ManuelDeTropesVF800a.pdf>. Accès au 19/08/2020.

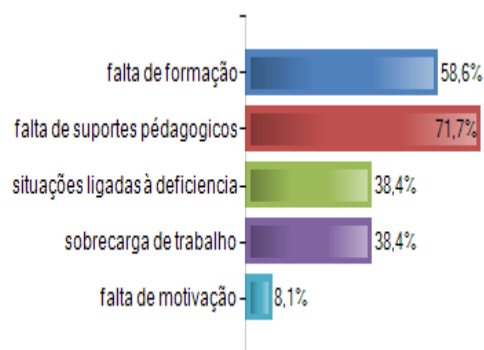
Brésil	
Inexistente (inexistant)	2 fois
Ato de amor (Acte d'amour)	1 fois
Précária (précaire)	1 fois
Utopia (utopie)	1 fois

A la question 7 : **Quels sont les principaux obstacles à la mise en place d'une approche inclusive dans votre action pédagogique ?**

France :



Brésil :



Chapitre 10 - Analyse des entretiens au regard des hypothèses retenues.

Dans ce chapitre, il sera question de reprendre les hypothèses du départ en les confrontant aux données issues des entretiens menés avec les enseignants afin de retirer des conclusions au regard de la problématique retenue. Cette démarche permettra de « trouver un sens aux données recueillies et à démontrer comment elles répondent à la question de recherche ». (Deslauriers et Kérisit, 1997, 98). Dès lors, il me semble que les conditions sont réunies pour mieux atteindre l'objectif de compréhension la mise en œuvre de l'éducation inclusive en France et au Brésil en s'appuyant sur la pratique des enseignants des classes ordinaires.

- ✓ Hypothèse 1 : En France et au Brésil, la perception des enseignants sur la notion d'éducation inclusive diffère. En France, les enseignants perçoivent cette notion comme relevant d'une "école pour tous", tandis qu'au Brésil, ils la conçoivent comme l'accueil des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire.

Au regard de cette première hypothèse, les résultats issus des entretiens ratifient ceux des questionnaires ainsi l'observation de terrain : en effet, la perception des enseignants en matière d'éducation inclusive diffère dans les deux pays. Au Brésil, 15 sur 25 enseignants interviewés ont défini l'éducation inclusive en se référant à l'accueil des enfants en situation de handicap dans les établissements ordinaires ou bien à la prise en compte du handicap dans leurs pratiques pédagogiques. Voici quelques exemples pris de manière aléatoire :

B10: « *Educação inclusiva é uma modalidade de educação que inclui alunos com qualquer tipo de deficiência ou transtorno ou Com altas habilidades em escolas do ensino regular mas essa inclusão deve ser acompanhada por que não se faz inclusão apenas colocando o aluno com deficiência nas salas de ensino comum mas para dar todo o amparo legal. Porque não adianta colocar um ou dois alunos na sala pedir para eles desenharem , pintarem ...isso ai e depois dizer que se fez inclusão... educação inclusiva vai além disso.* »²⁵³

B11 : « *Bom, pelo que eu entendo, a educação inclusiva seria uma proposta de tornar o ensino viavel pra alunos que trazem algum tipo de necessidades especiais, fisicas, mentais, também, cognitivas, né? é isso que eu entendo por educação inclusiva, fazer com que esses alunos possam acompanhar o processo educativo, o processo de ensino aprendizagem juntamente com os demais alunos que não tenham essas mesmas necessidades.* »²⁵⁴

B22 : « *Como um conjunto de metodologias que tornem o ensino e aprendizagem de pessoas com algum tipo de deficiencia possivel e real, onde as mesmas sao aplicadas em ambientes communs presando a socializacao e a inclusao do discente e nao excluindo-o em ambientes isolados.* »²⁵⁵

Pour ces enseignants, l'éducation inclusive se traduit, globalement, par une ouverture de l'école ordinaire aux enfants en situation de handicap, particulièrement dans les services d'accueil spécialisés offerts dans les salles polyvalentes. Dès lors, l'accès aux écoles ordinaires, bien que n'impliquant pas l'accès aux classes ordinaires et encore moins à des prises en charge spécifiques, est perçu comme relevant de l'inclusion. Par conséquent, on peut déduire que, pour la plupart des enseignants brésiliens, l'éducation inclusive se traduit dans l'accès à l'école ordinaire dans les salles polyvalentes. Or, tel que nous avons vu dans le chapitre I, ce modèle s'apparente plutôt à une approche intégrative qu'à un processus de transformation vers

²⁵³ L'éducation inclusive est un type d'éducation qui inclut des élèves présentant tout type de handicap ou de trouble ou avec haut potentiel dans les écoles ordinaires, mais cette inclusion doit s'accompagner du fait que l'inclusion ne se fait pas simplement en plaçant l'élève handicapé dans les salles d'enseignement ordinaire, mais en leur donnant tout ce qu'ils ont droit juridiquement. Parce qu'il est inutile de mettre un ou deux élèves dans la salle et leur demander de dessiner, de peindre ... et après affirmer que ça c'est de l'inclusion... l'éducation inclusive va au-delà de ça.

²⁵⁴ Eh bien, d'après ce que je comprends, l'éducation inclusive serait une proposition visant à rendre l'enseignement viable pour les étudiants qui ont des besoins particuliers, physiques, mentaux, aussi cognitifs, n'est-ce pas? c'est ce que j'entends par éducation inclusive, rendre ces étudiants capables de suivre le processus éducatif, le processus d'enseignement-apprentissage avec d'autres étudiants qui n'ont pas ces mêmes besoins.

²⁵⁵ En tant qu'ensemble de méthodologies qui rendent possible et réel l'enseignement et l'apprentissage aux personnes ayant un type de handicap, où elles sont appliquées dans des environnements ordinaires, aidant à la socialisation et l'inclusion de l'étudiant et ne l'excluant pas dans des environnements isolés.

l'inclusion. En effet, parmi les arguments évoqués par les enseignants, la notion d'éducation inclusive revient souvent à permettre l'accès aux établissements ordinaires, comme dans l'exemple suivant :

B 2: *“Pra mim a educação inclusiva é uma modalidade de educação que deve incluir os alunos com qualquer tipo de deficiência, transtorno em toda e qualquer escola pública ou particular ».*²⁵⁶

Pour d'autres enseignants, l'ouverture de l'école ordinaire à l'élève en situation de handicap se rapporte à un processus plus large d'ouverture à la participation à la vie scolaire et social :

B 2: *“Pra mim é aquela educação, aquele meio do contexto escolar e não apenas no contexto escolar, onde nós podemos incluir, colocar, fazer participar, fazer com que o aluno que tenha alguma dificuldade, algum transtorno, algum déficit, esteja incluso no contexto escolar ou fora dele, então, fazer com que ele participe da atividade que é proposta.”*²⁵⁷

Ce n'est que dans un troisième cas de figure qui correspond, par ailleurs, à la minorité de réponses obtenues, que la notion d'éducation inclusive parvient à dépasser les frontières du handicap pour s'inscrire dans la vision actuelle de « l'éducation pour tous et particulièrement aux groupes susceptibles de vivre des processus d'exclusion et marginalisation scolaire ». (UNESCO, 2018). En effet, au Brésil, cette référence ne figure que dans la définition de trois enseignants dont je cite :

²⁵⁶ Pour moi, l'éducation inclusive est une modalité éducative qui devrait inclure les élèves atteints de tout type de handicap, de trouble dans toutes les écoles publiques ou privées.

²⁵⁷ Pour moi, l'éducation inclusive est une modalité éducative qui devrait inclure les élèves atteints de tout type de handicap, de trouble dans toutes les écoles publiques ou privées.

B8 : « Bom eh.... eu vejo a educação inclusiva como uma modalidade de educação que promove a diversidade na escola. Ou seja, ela busca incluir todos os alunos no mesmo espaço escolar. »²⁵⁸

B9 : « Para mim escolar inclusiva ela tem que garantir a qualidade de ensino educacional a todos independente de cor, de raça, sexo ou de qualquer transtorno que o ser humanos venha a ser acometido e respeitando a singularidade de cada um, ai sim é uma escolar inclusiva. »²⁵⁹

B21 : « Eu entendo a educação inclusiva enquanto um paradigma, que não existe um modelo padrão de pessoa, mas temos uma diversidade de sujeitos que integram o espaço educativo que, ao interagirem manifestam as suas diferenças de ideia, de expressão corporal, de fala, de entendimento do mundo... logo a educação na perspectiva inclusiva demanda trabalhar a realidade objetiva dos alunos e dos profissionais da educação. Não a vejo com uma visão romantizada de respeito as diferenças, mas como possibilidade de refletir porque existe as diferenças, até que ponto são diferenças “culturais” de acessibilidade ou são diferenças produzidas devido a forma como a sociedade esta organizada. »²⁶⁰

En France, la majorité des enseignants ont pu définir l'éducation inclusive en utilisant des notions corrélées au sens extensif de la notion projet tel que « école pour tous », « diversité » et « droit à l'éducation ». Ils étaient 23 sur 30 à manifester une perception de l'éducation inclusive qui dépasse la condition du handicap et s'attache à une notion d'école pour tous. Les extraits présentés ci-après font preuve de cette évolution du concept d'inclusion dans le contexte français :

²⁵⁸ Bon Je vois l'éducation inclusive comme une modalité éducative qui promeut la diversité à l'école. En d'autres termes, il cherche à inclure tous les élèves dans le même espace scolaire.

²⁵⁹ Pour moi, école inclusive, elle doit garantir la qualité de l'éducation éducative pour tous, indépendamment de la couleur, de la race, du sexe ou de tout trouble que l'être humain peut être affecté et en respectant la singularité de chacun, cela oui c'est une école inclusive.

²⁶⁰ Je comprends l'éducation inclusive comme un paradigme, qu'il n'y a pas de modèle standard de personne, mais que nous avons une diversité de sujets qui intègrent l'espace éducatif qui, lorsqu'ils interagissent, manifestent leurs différences d'idée, d'expression corporelle, de parole, compréhension du monde [...]Je ne vois pas cela avec une vision romancée du respect des différences, mais comme une possibilité de réfléchir à la raison pour laquelle les différences existent, à la mesure dans laquelle elles sont des différences «culturelles» d'accessibilité ou des différences produites en raison de l'organisation de la société.

F3 : *L'inclusion scolaire ça veut dire inclusion sociale aussi, effectivement on est en train de changer de paradigme les individus qui soient enfants qui sont adultes ils peuvent plus être mis de côté et la société essaie d'observer tout individu dans ses possibilités dans ses capacités et que l'école prenne sa part dans cette inclusion je veux dire mais paraît éthiquement recevable est entièrement légitime, c'est légitime pour ses enfants c'est entièrement légitime pour ces familles qui accompagnent ses enfants dans le quotidien.*

F7 : *Si j'ai bien compris l'inclusion c'est de demander en gros le contraire de l'intégration, c'est demander à l'élève de s'adapter au cadre existant, là c'est l'école qui va essayer de s'adapter à chacun des élèves en fonction de ses besoins.*

F 23 : *C'est de faire en sorte que, que les enfants, quelle que soit la particularité de leur handicap, ou leur difficulté on puisse le ramener à vivre ensemble parce que c'est un projet de société aussi.*

Pour ces enseignants, la notion d'éducation inclusive tend à dépasser les grilles du handicap pour s'inscrire dans une conception d'école qui met en évidence l'accès à tous à un cadre éducatif ordinaire qui refuse la discrimination. Ces résultats permettent de constater un processus d'évolution conceptuel émanant du terrain qui va dans le sens des transformations ventilées au niveau international.

Dès lors, on peut conclure que, tandis qu'au Brésil, l'indexation de l'éducation inclusive à la logique spécialisée rend difficile la mise en conditions des éléments nécessaires pour faire évoluer les concepts et les pratiques en matière d'inclusion, en France, du moins sur le plan conceptuel, les enseignants sont en mesure de saisir les enjeux actuels et de se représenter une définition claire en la matière. De toute évidence, ce malentendu brésilien qui consiste à nommer « inclusion » ce qui relève en réalité d'une intégration scolaire a des effets pervers contribuant à la confusion conceptuelle généralisée chez les enseignants des classes ordinaires. Or, en réduisant l'éducation inclusive à un « volet » du modèle spécialisé, l'enseignant des classes ordinaires peut se sentir peu concerné par l'inclusion ce qui favorise, d'une part, le maintien de la logique spécialisée dans la prise en charge éducative des enfants en situation de handicap et, d'autre part, le clivage « ordinaire *versus* spécialisé ». L'échange reproduit ci-après met en lumière ce clivage qui mène à la construction d'une verticalité dans les rapports professionnels qui se construisent entre l'expertise des services spécialisés et des services ordinaires. Dès lors, pour les enseignants des classes ordinaires, mettre en œuvre une

pratique pédagogique inclusive dépend, en grande partie, de cette expertise à laquelle ils n'ont pas toujours accès :

Pesquisadora: « *E quais são as necessidades educativas especiais desses alunos?* »

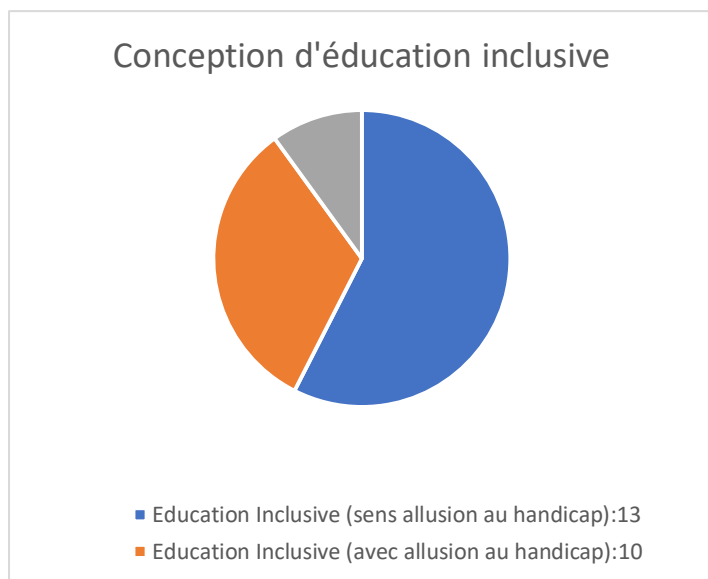
B 17: « *Um é a síndrome de Down, ele tem aulas às vezes separadas com os especialistas da sala de recursos mas ele trabalha também em sala de aula. O outro ele tem TDAH, e a lógica atualmente com ele é a mesma, por que mesmo com essas transformações que nós fizemos, eu considero que ainda foram bem fracas, por que geralmente é só no começo do ano e as psicopedagogas, elas fazem o trabalho e só entregam para a gente. Eu enquanto professora de história, do ano passado para cá que eu consegui me reunir mais com a psicopedagoga, por que ela tá lá no horário que a gente tá dando aula, para ela adaptar esses temas gerais em história para a prática didática, por que no caso dos dois, quando estavam na sala de aula, eu tinha que coordenar mais o conteúdo voltado para português e matemática.* »²⁶¹

Si au Brésil, la notion de déficience est omniprésente, en France, les enseignants sont aussi nombreux à envisager l'éducation inclusive sous le prisme des situations liées au handicap. En effet, si l'éducation inclusive apparaît comme synonyme d'« école pour tous » pour 23, il n'empêche que la mention au handicap figure dans un certain nombre de réponses ce qui atteste une présence massive de cette notion dans la perception des enseignants. L'ensemble des réponses se présente ainsi :

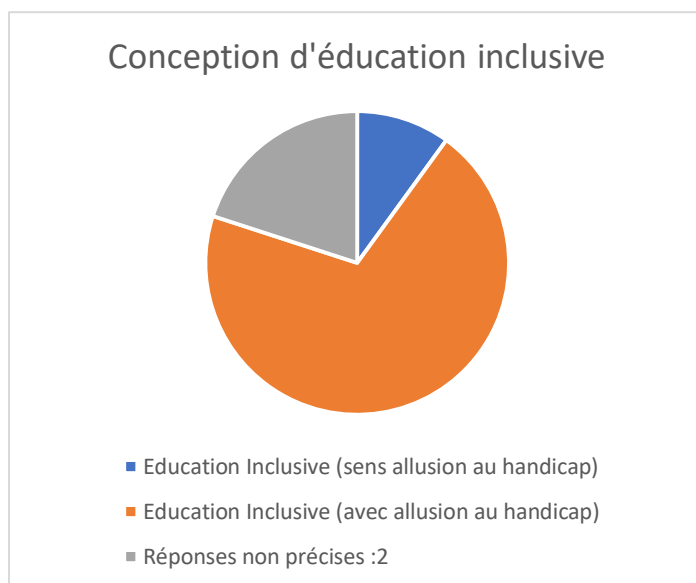
²⁶¹ Chercheur: Et quels sont les besoins éducatifs spéciaux de ces élèves?

B 17: « Il est trisomique, il va parfois dans une classe séparée avec les spécialistes de la salle de ressources mais il travaille aussi en classe. L'autre a un TDAH, et la logique actuellement avec lui est la même, car même avec ces changements que l'on a fait, je pense qu'ils étaient encore beaucoup de difficultés, car ce n'est généralement qu'en début d'année et les psychopédagogues, ils font un bilan et nous donnent les informations. En tant que professeur d'histoire, depuis l'année dernière j'ai réussi à rencontrer davantage la psychopédagogue, car elle est là au moment où on intervient, afin qu'elle puisse adapter les thèmes généraux de l'histoire pour la pratique didactique, c'est pourquoi dans le cas des deux [élèves], quand ils étaient en classe, j'ai dû coordonner davantage le contenu axé sur le portugais et les mathématiques.

En France :



Au Brésil :



Ces résultats illustrent, à échelle variable, une persistance totale ou partielle, chez les enseignants français et brésiliens, de représentations qui attachent l'éducation inclusive notamment aux situations liées à la condition du handicap. Tout compte fait, il en ressort que les autres dimensions de l'éducation inclusive, en particulier en ce qui concerne la mise en

valeur de la diversité ou bien la lutte contre les discriminations se trouve en deçà des préoccupations en matière d'approche inclusive dans l'ordinaire scolaire. Or, comme nous avons vu dans le chapitre II de cette thèse, l'existence de situations de discriminations témoignées en France et au Brésil met en lumière l'urgence de pratiques pédagogiques capables de tisser des modalités de vivre ensemble tenant compte de la diversité du public scolaire. Néanmoins, force de constater que cet enjeu de l'éducation inclusive reste à bâtir sur le plan des représentations des enseignants. A bien des égards, cette difficulté à s'orienter vers une conception élargie de l'éducation inclusive se doit, en partie, à la persistance des logiques biomédicales responsables pour créer le clivage entre le normal et le pathologique, l'ordinaire et le particulier et, par conséquent, obnubiler la place de la perspective écologique qui sous-entend la compréhension biopsychosociale des élèves. En France, quatre exemples illustrent ce constat :

F1 : *L'éducation inclusive pour moi c'est permettre à des élèves qu'ont un handicap ou qui ont des difficultés d'apprentissage d'être maintenus dans le système scolaire classique, en bénéficiant d'un accompagnement.*

F14 : *Alors, là je pense aux enfants en situation de handicap ou bien qui avaient des problèmes d'apprentissage et là effectivement ... ça fait déjà un moment quand même... c'est vrai que de plus en plus, soit c'est des élèves d'Ulis qui sont avec une institutrice mais à l'intérieur de l'établissement et qui suivent les cours classiques comme le français, les maths, histoire-géo et par contre pour l'anglais musique, arts plastiques oui, on les met avec leur groupe, donc avec une enseignante du collègue et même parfois aussi une AVS, une AVS qui accompagne l'élève.*

F21 : *Alors l'inclusion pour moi c'est accueillir tous types d'élèves alors j'allais parler de handicap, mais je pense que c'est, j'allais dire qu'il y a une différence, au-delà de handicap, alors une différence peut se présenter comme un handicap, mais ça concerne les élèves qui ont un profil particulier, qui a besoin d'une aide particulière...*

F26 : *Oui, l'éducation inclusive, avec les élèves ayant des difficultés, on essaye de les intégrer dans les classes parmi les autres élèves sans difficultés particulières.*

Outre le maintien d'une vision indexée au handicap, en France comme au Brésil, certains enseignants ont démontré avoir des difficultés pour formaliser une tentative de définition en ce qui concerne la notion d'éducation inclusive. Les deux exemples suivants mettent en lumière ces hésitations conceptuelles :

F 10 : *Bah, il a eu... après je ne sais pas si ça fait partie du truc mais, avant il avait dans les écoles ce qu'on appelait les classes [pause réflexion] les CLIS, les CLIS, après elles sont appelées des ULIS donc dans certaines écoles, les enfants à profil particuliers étaient dans ces classes-là, et ils étaient très peu inclus dans leurs classes de leur tranche d'âge, bon, pour le sport des choses comme ça mais c'est tout, et il y a quelques ans...il y a 5, 6 ans, en fait, elles ont changées de statut et donc là c'est des enfants qui étaient inclus normalement sur leur classe d'âge complètement et que ne sortent, maintenant c'est l'inverse, ils ne sortent de la classe que pour faire du français, des maths, etc. C'est à dire qu'on a changé le système.*

F 28 : *Alors, donc, là on parle d'inclusion scolaire, donc, à priori, maintenant, justement, je ne me suis pas informé donc je comprends sans comprendre. Je ne pense pas pouvoir en parler parce que je n'ai pas beaucoup d'information, en revanche, je me demande jusqu'à quel point c'est possible en fait, par rapport à l'enfant, donc, au jeune, donc, d'un point de vue hyper individuel, jusqu'à quel point c'est valable en fait. Je trouve que c'est quelque chose qui peut être vraiment très intéressante et apporter beaucoup à l'élève, maintenant ça dépend de l'élève, est-ce que finalement rester dans une école classique est une bonne chose pour lui et est-ce que à côté de ça, le lieu de l'enseignement spécialisé, de prise en charge éducative, thérapeutique, comme par exemple les ITEP's ce genre de chose, à priori, c'est pareil, donc, j'ai pas des chiffres, mais il y a moins de place à un moment donné, donc, est-ce que c'est pas une manière aussi de déplacer les enfants mais est-ce que c'est dans leur intérêt? ça reste des questions, j'ai pas assez d'information sur le sujet mais voilà, donc, d'où ça vient?*

Si en France, ces hésitations découlent, parfois, d'une circulation fragmentée, voire discontinue entre les injonctions du haut et son appropriation dans la réalité scolaire, au Brésil, elles s'expliquent par le paradoxe entre la présence massive d'élèves en situation de handicap dans l'ordinaire scolaire et l'insuffisance de communication entre les différents acteurs concernés :

B4 : « Olha, esse negócio da inclusão, até então eu não tinha contato com a inclusão de fato, porque até então, eu ainda não tinha na minha sala de aula nenhuma deficiência propriamente dita, nenhum transtorno, nada disso ... eu só tinha mesmo aquelas questões de dificuldade de aprendizagem, tipo, ul aluno mais avançado que o outro entendeu ? ou então com prejuízo de aprendizagem significativa, que a gente sabe que essa questão da aprendizagem, ela envolve vários fatores, no caso dos meus alunos da sala comum, a questão da aprendizagem mesmo era uma questão familiar; falta de acompanhamento dos pais, esse tipo de prejuízo que a gente conseguiu relamente trazer pra sala de aula pra tentar fazer com que aquele tempo fosse aproveitado da melhor maneira por esse aluno e isso gerasse alguma aprendizagem pra ele.»²⁶²

En France, de nombreux enseignants sont capables de percevoir dans la mise en avant de l'éducation inclusive une volonté politique avérée de la part des institutions du pouvoir national. Ces résultats sont divergents par rapport au contexte brésilien où la mise en œuvre de l'éducation inclusive dépend d'un soutien juridique et législatif lus faible et actuellement dérouteré. Ce constat confirme, par ailleurs, d'autres études tel que celui de Fortier (2015), pour qui des modifications à l'échelle des systèmes et des politiques locales ont un impact sur le passage au paradigme inclusif. Or, si la mise en œuvre de l'éducation inclusive dépend en partie d'un cadre législatif capable de soutenir ses objectifs, la continuité dans laquelle cette ambition se poursuit nécessite de conditions politiques et juridiques qui tantôt œuvrent, tantôt donnent aux objectifs du projet des aspiration plus larges. Les témoignages reproduits ci-dessous rendent compte de la reconnaissance attestant la visibilité donnée à l'éducation inclusive sur le plan politique :

²⁶² B 17 - Regardez cette histoire d'inclusion, jusque-là, je n'avais aucun contact réel avec l'inclusion car jusque-là je n'avais eu aucun handicap dans ma classe, aucun inconvénient, j'avais juste ces problèmes de difficulté de l'apprentissage, comme un élève plus avancé que l'autre compris? avec une difficulté d'apprentissage importante, nous savons que cette question d'apprentissage implique plusieurs facteurs, dans le cas de mes élèves en salle commune, la question de l'apprentissage était un problème familial, le manque de soutien parental, ce type de déficience qui on pourrait faire en classe vraiment essayer de faire de son mieux pour que ce temps soit utilisé par cet élève et que cela lui génère un apprentissage.

B18 - pour ne pas dire que c'est une chose spéciale qui apparaît maintenant, mais les problèmes nous sont posés dans la classe, maintenant.

F9 : *Alors ça fait 5 ans, et là il y a une réaffirmation très, très forte depuis 3 ans, là on sent effectivement que c'est l'enjeu du moment, là on sent, depuis l'année dernière, on réaffirme énormément la volonté de réaliser une inclusion, et on redéfinit même les modalités d'inclusion et euh...je veux dire depuis cette année on commence à, effectivement, évoquer des formations ou des forums ayant pour thème l'inclusion.*

F10 : *[...] la différence elle se fait sur ces dernières années, ce maintenant qu'on ressent, sur ces 5 dernières années mais pas depuis 2005 non, non, non, en 10 ans on n'a pas vu de différence de quoi qui ce soit...les lois sont venues les unes vers les autres, mais enfin on le sent la différence c'est surtout sur ces trois dernières années, là oui, là complètement...*

F16 : *Alors pour moi c'est une volonté politique depuis, bah, depuis 2015 mais ils ont mis l'accent, je trouve, depuis deux ou trois ans, en fermant des structures qui accueillent hors de l'école et maintenant il se rabat sur plus ...dans des classes et des écoles en lien en plus avec des enseignants.*

F20 : *On sent de la part de l'Éducation Nationale une forte, comment te dire ? une force d'inclusion.*

Au Brésil seulement un enseignant exprime reconnaître un investissement de la part de l'État en matière d'éducation inclusive²⁶³ en s'appuyant sur le droit à l'inscription de l'élève dans un établissement ordinaire :

B8 : *« Bom a educação inclusiva aqui no Brasil ela tá ainda em processo, né. Os professores, eles têm muitas capacitações, tanto na rede pública quanto na rede privada porque é uma área que o Governo tem investido bastante, né porque tá aí nas escolas. A escola não pode rejeitar a matrícula de nenhuma criança com alguma deficiência ou necessidade especial. »²⁶⁴*

²⁶³ Entretien 8.

²⁶⁴ Eh bien, l'éducation inclusive ici au Brésil c'est toujours en cours, n'est-ce pas ? Les enseignants, ils ont beaucoup de formation, tant dans les réseaux publics que privés parce que c'est un domaine dans lequel le gouvernement a beaucoup investi, vous savez, parce qu'il est là dans les écoles. L'école ne peut refuser l'inscription d'un enfant handicapé ou ayant des besoins spéciaux.

Résumé : Les résultats menés au titre de cette première hypothèse montrent que, au regard de la perception des enseignants français et brésiliens, l'éducation inclusive présente différentes acceptions. Au Brésil, l'éducation inclusive est envisagée comme une scolarité destinée aux enfants en situation de handicap partagée entre accueil en salle ordinaire et en salle polyvalente située dans les établissements ordinaires. En France, l'éducation inclusive est définie comme une « école pour tous » où il incombe au système scolaire de s'adapter à la situation de chaque élève « quels que soient leurs niveaux de difficultés ».

- ✓ Hypothèse 2 : Dans les deux pays, il est possible d'identifier trois postures caractérisant les rapports que les enseignants des classes ordinaires entretiennent avec l'injonction de mise en œuvre de l'éducation inclusive : celui d'une adhésion, celui d'une soumission et celui d'une mise en cause.

En France comme au Brésil, trois profils se dégagent lorsque l'analyse prend appui sur les rapports que les enseignants entretiennent avec l'injonction d'ouvrir en faveur de l'éducation inclusive. Dès lors, il est possible d'identifier trois postures²⁶⁵ : celle d'adhésion, celle de soumission et celle de refus.

L'éducation inclusive : un droit de tous et une richesse pour tous ?

Dans le premier cas de figure, il est possible de noter une concordance spontanée et préétablie, notamment sur le plan éthique, entre les motivations personnelles ou bien professionnelles des enseignants et au moins un des valeurs mis en valeur par l'ambition inclusive. Chez ces enseignants, force est de constater que la mise en action de l'éducation inclusive bénéficie des conceptions préalablement amorcées en ce qui concerne une certaine manière de « faire l'école » qui trouvent résonance dans les principes soutenus par l'éducation inclusive, au-delà même de sa reconnaissance dans le champ professionnel. En effet, il est possible de noter que la présence de valeurs éthiques corrélées à l'inclusion, telle que l'ouverture à la diversité ou une vision humanisée du handicap, facilite le passage aux pratiques professionnelles à visée inclusive. Ces valeurs, introduites chez l'enseignant par des voies formelles (formation, expérience professionnelle) ou informelles (voyages, contact avec la diversité humaine) sont révélatrices des leviers non nécessairement liés aux formations professionnelles :

²⁶⁵ La notion de posture envisagée ici s'inspire des travaux de recherches de Dominique Bucheton comme un schéma mobilisé par l'enseignant pour répondre aux situations d'apprentissage. Réf : Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011.

F5 : *Je suis très sensible à ça parce que moi aussi j'étais ... j'ai déjà travaillé avec des Segpa, des élèves comme ça qui étaient en difficulté. J'en ai fait plusieurs, et euh moi ça m'intéresse vraiment de travailler avec ce genre d'élèves, je trouve que c'est, enfin très enrichissant.*

B19 : « *Quando eu trabalho eu tento trazer todo mundo eu tento incluir até por que sou negro, até por que sou gay por que eu sou da religião afro eu sou umbandista, então mais eu tento deixar todos confortável na medida possível quando vejo situação, está sendo desrespeitado eu tento intervir né.*»²⁶⁶

Ces perceptions font écho à l'hypothèse selon laquelle l'expérience avec l'hétérogénéité serait bénéfique à l'ouverture à la diversité et éviterait les stéréotypes et attitudes discriminatoires. En effet, en France comme au Brésil, l'adhésion à l'éducation inclusive semble prendre appui, tout d'abord, dans la reconnaissance du bienfondé du projet sur le plan éthique. Ce n'est que par la suite que la reconnaissance de son intérêt sur le plan scolaire y apparaît :

F5 : *Moi, mon expérience c'est que je trouve que ... quand les... les classes dans lesquelles sont inclus ces élèves, ils sont beaucoup plus tolérants envers le handicap. Je trouve. [...] Alors, moi ça me dérange pas du tout, euh je suis très sensible à ça parce que moi aussi j'étais... j'ai déjà travaillé avec des Segpa, des élèves comme ça qui étaient en difficulté. J'en ai fait plusieurs, et moi ça m'intéresse vraiment de travailler avec ce genre d'élèves, je trouve que c'est... enfin, très enrichissant. Ça te permet de travailler aussi différemment, de leur donner des supports différents.*

B 19 : « *Chegou-se um tempo que as pessoas começaram a dizer « não, as pessoas têm que participar » ou então...antes elas tinham turmas só pra elas, só pra aquele público, hoje em dia chegou a compreensão que é importante e rico pra eles que eles tenham o mesmo acesso que os outros normais sem nenhum problema né, guardadas as devidas proposições mais garantido que as suas limitações sejam respeitadas, acredito eu.*»²⁶⁷

²⁶⁶ Quand je travaille, j'essaie d'amener tout le monde... j'essaie d'inclure même parce que je suis noir, même parce que je suis gay, parce que je suis de la religion afro, je suis *Umbanda*, donc j'essaie de mettre tout le monde aussi à l'aise que possible...quand je vois les situations de manqué de respect, j'essaie d'intervenir, d'accord ?

²⁶⁷ Il est arrivé un moment où les gens ont commencé à dire "non, tout le monde a le droit de participer" ... avant

Ces résultats suggèrent que l'adhésion éthique à l'éducation inclusive est une condition majeure influençant positivement ou négativement les étapes postérieures, notamment vis-à-vis la reconnaissance de la légitimité de l'élève dans la salle ordinaire et sa prise en compte dans le contexte des pratiques professionnelles :

F15 : [...] je trouve que c'est positif oui, oui, bien sûr Je trouve que c'est positif parce que à l'école on met des choses en place et souvent, après, ce n'est pas forcément suivi ou alors, ça prend du temps avant que ça soit refait à nouveau [...] et puis, voilà, ça prend presque une année scolaire pour se prendre en compte les situations individuelles des enfants [...] donc voilà je trouve qu'il a eu des améliorations.

B 22 : « Eu acho que a educação inclusiva é uma boa coisa porque a gente não deve discriminar né ? eu entendo a educação inclusiva enquanto um paradigma, que não existe um modelo padrão de pessoa, mas temos uma diversidade de sujeitos que integram o espaço educativo que ao interagirem manifestam as suas diferenças de ideia, de expressão corporal, de fala, de entendimento do mundo... logo a educação na perspectiva inclusiva demanda trabalhar a realidade objetiva dos alunos e dos profissionais da educação.»²⁶⁸

L'éducation inclusive : quand il faut « faire avec ».

Si pour ces enseignants le passage à l'inclusion est vécu comme une transition sans heurts, dans un deuxième cas de figure, les enseignants expriment vivre les mutations comme une soumission, une inclusion « coûte qui coûte », voire un assujettissement qui reflète la dimension subalterne de leur métier à l'heure actuelle. Chez ces enseignants, le sentiment de « subir » l'éducation inclusive est plus probant. Les expressions plus courantes pour exprimer

ils avaient des cours rien que pour eux, rien que pour ce public, aujourd'hui, on a compris qu'il est important et riche pour eux d'avoir le même accès que les autres normaux, sans problème, d'accord ? avec les conditions nécessaires pour garantir que leurs limites soient respectées, je crois.

²⁶⁸ Je pense que l'éducation inclusive est une bonne chose parce que nous ne devrions pas faire de discrimination, non ? Je comprends l'éducation inclusive comme un paradigme, qu'il n'y a pas de modèle standard de personne, mais nous avons une diversité de sujets qui intègrent l'espace éducatif qui, lorsqu'ils interagissent, manifestent leurs différences d'idée, d'expression corporelle, de discours, de compréhension du monde ... Par conséquent, l'éducation dans une perspective inclusive exige de travailler sur la réalité objective des étudiants et des professionnels de l'éducation.

leur vécu en matière de passage à l'éducation inclusive sont « obligation d'inclure », « difficile », « compliqué ». Voici quelques exemples :

B 2 : « *Olha, quando eu soube, a lei ja tinha passado, a gente já era obrigado a aceitar o aluno com deficiência.* »²⁶⁹

B21 : « *Eu até acho valida [a implementação da educação inclusiva], o problema é que tem que levar em conta a realidade do municipio, do estado e da escola. Aqui no municipio de São Luis a gente sabe como é né ? Eles fazem as coisas de cima pra baixo, jogam os alunos nas salas de aula sem nem avisar e o professor tem que se virar...por isso eu digo que é inclusão de faz de conta. Eles dizem que incluem mas na verdade é so pra botar o aluno na sala.* »²⁷⁰

Toutefois, il convient de noter que, compte tenu du fait que c'est en France, plus qu'au Brésil, que le passage à l'éducation inclusive résulte dans des transformations plus accentuées sur l'ordinaire scolaire, l'impression de « subir » la mise en œuvre de l'inclusion est davantage mentionnée. En outre, elle traduit globalement un sentiment d'acquiescence qui, à son tour sous-entend d'autres ressentis comme la frustration et la gêne.

F10 : *L'idée [d'inclusion] était bonne au départ mais c'est quand même très frustrant parce que seule on ne peut pas assumer tout ce travail de différenciation, en fait ... c'est là que tout devient carrément très compliquée [...] la CLIS était très bien... ces inclusions-là par tranches d'âge, sur des matières où ils étaient capables de suivre... ça c'était très positif pour eux...mais nous les imposer dans les classes à temps complet sur des matières dans lesquelles ils ne peuvent pas rentrer...*

F13 : *Ah bah, moi je le perçois, je les perçois comme (hésitation) l'inclusion coûte que coûte des enfants à l'école selon quoi je ne suis pas foncièrement d'accord parce que pour certains enfants on va peut-être on va ne pas appliquer certaines procédures aussi favorablement qu'avant c'est-à-dire, les inclure dans des hôpitaux de jour, des choses comme...enfin... Peut-être qu'il non mais j'ai l'impression que on va d'abord passer par cette école inclusive, cette*

²⁶⁹ Ecoutez, quand j'en ai entendu parler, la loi était déjà passée, nous étions déjà obligés d'accepter des étudiants handicapés.

²⁷⁰ Je pense même que c'est valable [la mise en œuvre de l'éducation inclusive], le problème est qu'elle doit prendre en compte la réalité de la municipalité, de l'État et de l'école. Ici, dans la ville de São Luis, nous savons comment c'est, non? Ils font les choses de haut en bas, jettent les élèves dans les salles de classe sans même prévenir et l'enseignant doit faire demi-tour ... c'est pourquoi je dis que c'est l'inclusion de l'imaginaire. Ils disent l'inclure, mais c'est juste pour mettre l'élève dans la salle.

obligation d'inclure les enfants et peut-être faire passer ça un deuxième plan alors que je trouve que c'est quand même dans l'intérêt de l'enfant à un moment donné de rapidement être orienté vers des thérapies ou des choses on peut plus adapté à son état. On ne peut pas tout résoudre.

F25 : Euh...je trouve ça difficile (rires) je trouve ça très difficile parce que...encore là, j'en ai que 12 élèves donc c'est facile mais autrement je trouve ça assez difficile. [...] Bah parce que, parce que c'est un enseignement particulier, parce que, parce que l'élève il vient que de temps en temps, parce que ...voilà...je trouve ça difficile de savoir...je n'arrive pas à trouver mais...il faut l'intégrer, il faut s'entendre avec la maîtresse, d'ULIS et ...c'est ça qui je trouve difficile.

Dès lors, notamment en France, il n'est pas rare que ces sentiments donnent place à des doutes sur les véritables intentions du projet, ce qui amène à un scepticisme vis-à-vis de sa dimension politique et économique, en particulier au regard de la rhétorique institutionnelle :

F8 : L'inclusion en fait, ça se traduit, l'inclusion ...par un travail en plus et beaucoup plus difficile en fait, avec des bonnes...sous prétexte de bonnes intentions, d'intégration des enfants handicapés, on met la pression sur les enseignants, en les disant "si ça ne marche pas, c'est de votre faute parce que vous êtes un mauvais enseignant, vous avez pas des outils mais vous avez en classe ce qu'il faut pour qui ça marche" donc, et pareillement à ça on sait bien qu'il y a une coupure de moyens en fin de compte. Après je ne sais pas, c'est vraiment bizarre cette espèce d'idéologie, à mon avis, néolibérale sur l'OCDE tout ça qui crée cette volonté de, je ne sais pas quelles sont vraiment les implications...une intégra... je sais pas si on vit dans un monde où...les handicapés doivent être accueillis ou c'est la tolérance absolue sur tout et tout le monde doit avoir toutes ces chances, mais on le met en place en coupant les moyens, en mettant la pression sur les gens...tu vois? par exemple, pour nous, ça se traduit par ...l'éducation nationale ils ont une politique là, il a un tas de structure qui n'existait pas avant, la prise en charge des enfants handicapés, les ITEP, et après il y a d'autres acteurs comme les réseaux avec la...des département là, c'est la MDPH, c'est la Maison des handicapés, c'est la MDPH à niveau des départements qui prescrit des AESH en réponse aux parents, c'est les parents qui demandent directement à la MDPH, la MDPH prescrit et l'éducation nationale paye, c'est comme ça, et ça, l'état ne veut plus, l'état il veut directement agir, il veut contrôler tout de A à Z, il veut pas passer par la MDPH, ça c'est... parce que l'état, en fait, veut récupérer ses billes, l'argent qu'il met, c'est comme s'il voulait avoir un retour, un investissement, et il y a une espèce de... une volonté de contrôle total de ce qui se passe...et aussi une volonté de fermer toutes les structures à part, comme les ITEP, de les fermer [inaudible], ce qu'il font, ils suppriment des postes dans les ITEP parce qu'ils disent...pourquoi? parce qu'ils disent que ça marche pas, tu vois? et le but c'est de fermer toutes les structures et mettre tous les gamins dans le cursus normal, d'accord? et ça se traduit par, par exemple, les enfants de l'école inclusive ils sont pas compte parmi les effectifs des classes normales.

F25 : *Oui, alors moi je suis, je suis, je ne sais pas si c'est bien pour l'enfant ou si c'est parce qu'on ne veut pas mettre des structures particulières que coûtent cher pour ces enfants-là, je ne sais pas ...je ne sais pas ...*

F26 : *Franchement, j'ai l'impression qu'on veut fermer toutes les structures qui permettait d'accueillir ces enfants-là, que, en fait, c'est pour des raisons économiques plus qu'idéologique, qu'on nous demande d'accueillir au sein de nos classes, des enfants dis 'à des profils particuliers' quoi...*

Chez les enseignants brésiliens, ceux pour qui l'inclusion est ressentie comme « subie » expriment, eux aussi, des sentiments allant de la résignation à l'acceptation forcée. Pour certains, l'obligation d'accueillir des élèves en situation de handicap révèle des états encore plus étonnants comme la panique ou l'insolite :

B 2 : « *Olha, quando eu soube, a lei ja tinha passado, a gente já era obrigado a aceitar o aluno com deficiência, agora, eu nao me recusei e nem me recusaria. Quando eu soube que ia receber um aluno com deficiência na sala eu fiquei apavorada. Eu te confesso que fiquei apavorada, eu nunca tinha tido aluno deficiente na sala! A gente não foi avisado, a direção não avisou ninguém!* » ²⁷¹

B13 : « *Minha experiência profissional com educação inclusiva é bastante inusitada porque na escolar onde trabalhamos nós recebemos alunos que precisa ser incluso entretanto nos não temos esse suporte pedagógico para que possamos desenvolver o trabalho pedagógico que atenda as necessidades desses alunos.* » ²⁷²

²⁷¹ Écoutez, quand j'en ai entendu parler, la loi était déjà passée, nous étions déjà obligés d'accepter des étudiants handicapés, cela dit, je n'ai pas refusé et je ne refuserais pas. Quand j'ai appris que j'allais recevoir un élève handicapé en classe, j'ai été terrifié. J'avoue que j'étais terrifié, je n'avais jamais eu d'élève handicapé en classe ! Nous n'avons pas été prévenus, la direction n'a informé personne !

²⁷² Mon expérience professionnelle avec l'éducation inclusive est assez inhabituelle car dans l'école où nous travaillons, nous recevons des étudiants qui ont besoin d'être inclus mais nous n'avons pas le soutien pédagogique pour pouvoir développer un travail pédagogique qui répond aux besoins de ces étudiants.

L'éducation inclusive comme un « paradis artificiel ».

Dans le troisième cas de figure, ses incertitudes peuvent, dans son paroxysme, mener à une mise en cause de la légitimité du projet. Dès lors, plusieurs réactions sont possibles mais toutes mènent à une seule attitude : la mise en cause de l'éducation inclusive. Chez ces enseignants il est possible d'identifier des incertitudes sur la faisabilité même du projet qui, à leurs yeux, relève de « fausses volontés » ou bien d'une « injonction paradoxale ». Singulariser les parcours ou bien s'attacher à la norme scolaire ? Les deux extraits ci-dessous rendent compte des effets de ces ambiguïtés dans la perception des enseignants au sujet de l'inclusion :

F 26 : *Oui, ça reste très superficiel, finalement, en fait, moi j'ai l'impression que c'est très, comment dire, c'est très faux finalement, je pense que l'éducation nationale est fautive dans ce qu'elle nous demande, parce que, dans les faits c'est pas du tout applicable, pas du tout applicable, oui.*

F 3 : *Pour l'enseignant, s'exonérer de cette norme c'est très compliqué parce que lui, il est pris au piège d'une injonction paradoxale, d'accord ? et, je dis bien le piège parce qu'une injonction paradoxale c'est toujours un piège pour celui qui la subit, donc, oui, il a son groupe classe, oui il doit accueillir des difficultés spécifiques, des parcours spécifiques, mais au même temps on demande à cet enseignant, d'intégrer le plus possible cet élève dans la norme.*

Au-delà de ces incertitudes « de fond », tout comme au Brésil, en France, les situations où les enseignants résistent davantage à l'inclusion, sont celles relevant des besoins éducatifs liés aux troubles/difficultés de comportement. Ces attitudes corroborent d'autres travaux (Gaudreau, 2011 ; Schürch, & Doudin, 2014 ; Massé *et al.*, 2016 ; Lavoie, 2017) qui expliquent cet état de choses par le fait que ces situations s'avèrent plus problématiques car responsables pour nuire le climat de classe. Les deux échanges décrites ci-après en témoignent de ces résistances :

F12 : [...] y a des élèves qui ne sont pas capables de tenir entre quatre murs tout le temps, donc il va falloir le mettre des moments, des moments où ils peuvent sortir voilà parce qu'il ne tolère pas rester dans les groupes tous les temps. C'est là que c'est beaucoup plus dur quoi. Parce que on n'est pas adapté nous, dans notre configuration d'école, on ne peut pas surveiller des élèves qui sont dehors même s'ils ont besoin d'y aller dehors et surveiller la classe en même temps et donc là on arrive aux limites de notre système quoi.

Chercheure - et donc vous permettez à un élève de sortir quand il est très difficile pour lui de rester dans la classe ?

F12 : Bah... permettre ce n'est pas le mot adapté c'est-à-dire on n'a pas le choix, c'est-à-dire entre l'élève... Cette année j'en ai un élève qui pose beaucoup de problèmes du point de vue du comportement et donc je n'ai pas d'autre choix que de le laisser sortir donc je l'accompagne... je laisse ma classe à ma collègue en ouvrant la porte ou des fois il sort..., il sort... donc voilà dans un comportement totalement impulsif qu'il ne peut pas faire autre chose que sortir donc oui on n'a pas le choix.

Chercheure - et pour vous, quelle serait la solution idéale ?

F12 : Bah la solution idéale ça serait peut-être qu'il y ait des inclusions faites un petit peu moins souvent c'est à dire, il y a des élèves qui ont des besoins tellement particuliers qu'il ne se retrouve peut-être pas chez nous parce que on ne peut pas leur proposer ce dont ils ont besoin.

F 16 : Moi je pense qu'il y en a pour lesquels c'est ... [pause longue, moment de réflexion] quasi maltraitance les inclure dans une salle de classe quoi...

Chercheure - Vous pouvez donner des exemples ?

F 16 : Par exemple des enfants qui ne supportent pas la collectivité, des enfants qui ont besoin de temps d'isolement, ceux qu'ont besoin d'un adulte rien que pour eux, des enfants qui ont des problématiques de l'ordre du handicap physique ou autre et qu'ont besoin d'être régulièrement sortis pour des soins ou des choses comme ça, je vois pas...je pense qu'avant il avait des structures qui étaient plus adaptées pour eux, sans forcément les isoler de l'école, enfin, maintenant, on a l'impression que, le but en soi, pour les parents c'est que l'enfant aille à l'école coûte que coûte, quoi... et ...sans se poser la question de savoir si c'est adapté ou pas...et du coup je ne sais plus ce qui c'était la question (rires) [...]

Chercheure : Oui... c'était sur ...s'il aurait un profil particulier d'élève pour qui l'inclusion peut être bénéfique ...

F16 : Bah...il y a des élèves clairement ...pour lesquels le groupe il est trop lourd à supporter et du coup, qui peuvent se mettre à crier en classe, qui peuvent rester sur l'agacement, qui repoussent les autres physiquement et ça, l'école telle qu'elle est, elle ne peut pas permettre à ces élèves d'être bien accueillis finalement ... Alors que...je ne sais pas, j'imagine que, des petits groupes, dans des structures plus petites avec plus d'accès vers l'extérieur, qui soit plus tournée vers vraiment l'inclusion dans le tissu social, enfin, dans le tissu ...je ne sais pas mo..., qu'ils puissent aller dans le bois, qu'ils puissent avoir un contact plus proche avec plein de choses hyper concrètes ça serait mieux pour eux.

Situation similaire est observée chez les enseignants brésiliens qui affirment se trouver déstabilisés, voire craintifs face à ce type de handicap. Certains font part d'un sentiment de « blocage » qui expliquerai l'opposition à la présence de ces élèves :

B19 : « *Eu vou te abrir meu coração, eu tenho... eu posso... eu sei lidar... eu tento tratar da forma mais igual possível como eu posso, respeitando as dificuldades, assim eu tenho uma grande dificuldade de trabalhar com qualquer transtorno mental isso eu não sei fazer isso me paralisa, eu vou eu tenho que reconhecer que já trabalhei numa turma de alguém com dificuldade mental que pra mim a ...a socialização, o simples fato de tá lá já era alguma coisa, mais eu não sabia o que fazer por que eu acho que tem que ter um certo talento pra isso, tem que ter uma certa atenção e eu não me via gabaritado pra isso eu digo até por vocação, eu não tô dizendo que a pessoa não mereça, ou que eu tô dizendo é que eu não sei lidar, eu tenho dificuldade muito grande com qualquer pessoa com qualquer deficiência mental, mais deixo ela sempre a vontade jamais vou discriminar, mas é uma coisa que me bloqueia. »²⁷³*

B22: « *Esses alunos ai que tem problema de cabeça, na minha turma eles não acompanham o nível dos outros, mais ai, como eu sou obrigada a trabalhar com eles, eu deixo levar né ? mas pra te dizer a verdade eu não concordo com isso não mas, se o governo diz que tem que ser assim... »²⁷⁴*

Parmi les récits, il convient de mentionner d'une part sa capacité à dévoiler une représentation stéréotypée sur la personne en situation de handicap et, d'autre part, ses effets sur le regard porté à l'élève et ses capacités d'apprentissage :

Chercheure – Você considera difícil trabalhar com esse publico ?

B18: « *Demais ! olha eu ja tive uma menina que... (pausa, confusão) meu Deus do céu, aquela menina ela parecia um cinzeiro, do jeito que botava ela na sala ela ficava. »²⁷⁵*

²⁷³ Je t'ouvrirai mon cœur : je peux... je sais comment faire... j'essaye de traiter tout le monde le plus équitablement possible, en respectant leurs difficultés, mais en vérité, j'ai beaucoup de mal à travailler avec les élèves ayant des troubles mentaux, je ne sais pas faire, ça me paralyse, je vais ... Je dois reconnaître que j'ai déjà travaillé avec ces élèves qu'ont des troubles mentaux qui, pour moi, la socialisation, le simple fait d'être là était déjà une bonne chose, mais je ne savais pas quoi faire car je pense qu'il doit y avoir, un certain talent pour cela, il faut avoir une certaine attention et moi, je ne me voyais pas qualifiée pour cela, je dirais même par vocation, je ne dis pas que la personne ne le mérite pas, ou que je ne sais pas comment y faire face mais j'ai de grandes difficultés avec toute personne ayant un handicap mental, je ne la discrimina jamais mais c'est quelque chose qui me bloque.

²⁷⁴ Ces élèves-là qui ont un problème de tête, dans ma classe ils ne suivent pas le niveau des autres, mais là, comme je suis obligé de travailler avec eux, je me laisse faire, non ? mais pour vous dire la vérité, je ne suis pas d'accord avec cela, mais si le gouvernement dit qu'il doit en être ainsi ...

²⁷⁵ Chercheure - Considérez-vous qu'il est difficile de travailler avec ce public ?

B18 – Trop ! Regarde, j'avais déjà une fille qui ... (pause, confusion) mon Dieu, cette fille elle ressemblait à un cendrier, si on l'a mettait d'une façon dans la salle de classe, elle restait comme ça...

Dès lors, en France comme au Brésil, on peut déduire que les enseignants des classes ordinaires acceptent plus positivement l'inclusion de certains « profils » d'élèves et pas d'autres. Ces profils ne sont pas toujours liés aux situations de handicap, mais proviennent notamment d'un comportement qui « dérange », ou, autrement dit « nuisible » à l'action de l'enseignant. Ces résultats font écho aux observations de terrain de cette recherche où il était possible de vérifier que, face aux comportements plus perturbateurs, que ses enseignants sont davantage mis en situation de stress professionnel.

Résumé : Les résultats menés au titre de cette deuxième hypothèse montrent que, entre les injonctions et la réalité du terrain, la mise en œuvre de l'éducation inclusive ne fait pas unanimité. Au contraire, elle suscite des attitudes multiples qui reflètent des visions parfois contrastées sur sa légitimité et sa mise en action dans la réalité scolaire. L'analyse de l'ensemble du matériau montre que ces attitudes sont transfrontalières : aussi bien les enseignants français que brésiliens peuvent se situer dans une des typologies repérées dans la recherche à savoir, l'adhésion, la soumission ou la mise en cause.

- ✓ Hypothèse 3 : En ce qui concerne les pratiques pédagogiques, en France, plus qu'au Brésil, les enseignants des classes ordinaires peuvent s'appuyer sur des dispositifs institutionnels capables de s'inscrire dans la visée non-normative de l'éducation inclusive. Toutefois, force est de constater que, dans les deux pays, ils mobilisent des stratégies dérogatoires afin de faire vivre l'éducation inclusive.

D'après G. Lavoie et al. (2013) :

[...] l'ébranlement des normes et des valeurs du fonctionnement du système éducatif, ainsi que le renouvellement des pratiques pédagogiques que suppose le défi sociétal de l'inclusion, ne va pas de soi. Cela remet en question les routines de travail et l'engagement dans le métier et nécessite de refonder les dispositions pratiques et cognitives mises en œuvre au quotidien, bref l'habitus enseignant. (p.98).

Au regard de cette affirmation, les résultats de cette recherche montrent que les chemins empruntés par les enseignants des classes ordinaires se distinguent en fonction des leviers dans lesquels sillonne la mise en œuvre de l'école inclusive au niveau des dispositifs de formation et d'information, et, finalement, des mesures institutionnalisées et/ou non - institutionnalisées de soutien et d'accompagnement. En effet, en France, plus qu'au Brésil, le passage à une éducation inclusive implique dans le développement de pratiques pédagogiques soutenues par des dispositifs institutionnels voués aux objectifs du projet. Au niveau professionnel, cela revient à un processus, toujours en cours, de généralisation des dispositifs²⁷⁶ qui conduit l'enseignant à transformer sa pratique. Participant, de façon totale ou partielle, des démarches visant à faire vivre les objectifs de l'approche inclusive, les enseignants français sont ceux qui expriment davantage témoigner de l'existence de mesures mises en place afin de subvenir les besoins éducatifs des élèves :

²⁷⁶ Notamment PPRE, PPS, PAP, PAI.

F15 : *Là où j'ai vu la différence [...] maintenant, voilà, avec la mise en place des PAP et des choses plus particulières qui correspondent aux élèves avec des besoins ... on s'est retrouvés obligés aussi à faire des choses alors que quand on faisait de la liaison CM2 – 6^{ème} c'était quelque chose qui n'était pas pris en compte au niveau des élèves et de leurs difficultés, voilà, de leurs spécificités voilà ... on faisait un bilan des élèves, de ce qu'ils mettaient en place, mais derrière il n'y avait pas forcément un suivi alors que là, ils sont obligés d'adapter de prendre en compte les choses.*

Cette situation ne trouve pas de résonance dans le contexte brésilien où la plupart des enseignants interviewés déclarent ne pouvoir compter que sur les orientations du service d'accueil spécialisé auquel incombe l'élaboration et la transmission des adaptations pédagogiques destinées aux élèves en situation de handicap.

B22: *« No inicio a gente não tinha orientação nenhuma, era muito difícil. De uns tempos pra cá é que começou a ter mais o pessoal do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e aí ajudou bastante porque nos temos limitações né ? no trabalho com o aluno deficiente, então, se não tiver alguém por trás, uma equipe tecnica trabalhando na escola ou que pelo menos venha de vez em quando dar um suporte pro professor, fica complicado. »²⁷⁷*

Face au défi d'être un « *praticien du concret* » (Kohout-Diaz, 2018) tous les enseignants français et brésiliens utilisent les expressions suivantes pour se rapporter à la pratique de la pédagogie inclusive : « adapter/différencier l'enseignement/la pédagogie », « répondre aux besoins de la diversité », « mettre en œuvre les mesures adaptées », « accueillir tout le monde ». Les données recueillies mettent en évidence que le développement de pratiques professionnelles inclusives est fortement attaché à une diversification de l'activité enseignante capable d'envisager l'apprentissage sous le prisme du « cas par cas ». Dès lors, en France comme au Brésil, les enseignants relient la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans leur pratique pédagogique au renversement partiel ou total du *habitus* de sa pratique professionnelle. Néanmoins, cette prise de conscience va de pair avec un dilemme : comment particulariser face à la normativité scolaire (programmes, évaluations) ? Dès lors, certains propos laissent entendre

²⁷⁷ Au début, nous n'avions aucune orientation, c'était très difficile. Il y a quelque temps, il a commencé à avoir plus de personnel AEE (accueil éducatif spécialisé) et cela a beaucoup aidé parce que nous avons des limites, non ? en travaillant avec l'élève handicapé, alors, s'il n'y a personne derrière, une équipe technique travaillant à l'école ou au moins venant de temps en temps pour soutenir l'enseignant, ça se complique.

que le développement de pratiques pédagogiques inclusives dépend de la dérogation des normes et conventions auxquelles s'attachent leur mission et, du reste, l'école.

Au vu de ces résultats, l'inscription de l'approche inclusive dans la pratique enseignante des participants semblent si situer dans un terrain sensible opposant adaptation pédagogique et règles institutionnelles. De manière générale, les propos mettent en lumière que cet enjeu de la pratique pédagogique à visée inclusive représente des changements parfois dérogatoires capables d'infléchir la structure scolaire. L'échange présentée ci-après en rendent compte de cet état de choses :

F 17 : *(rires) bah...après on utilise...moi j'ai fait mon mémoire sur Montessori et j'ai fait un stage dans une école Montessori à Bordeaux, et ...on peut utiliser, enfin, c'est pas une autorisation ou quoique ce soit, mais parfois on utilise sans forcément le savoir les exercices qui sont fait dans le Montessori, par exemple, en maternelle, on utilise quasiment que ça, c'est juste qu'il faut pas mettre l'étiquette "Montessori", mais...forcément, on s'inspire de plein de choses, bien ou pas bien, on teste... de toute façon on est avec des humains, donc on voit très vite si ça fonctionne ou pas, et...on jongle et on modifie, et on prend des exercices de toutes les pédagogies donc ...*

Chercheuse : *Oui, mais est-ce que cette démarche peut être déclarée formellement ?*

F 17 : *Dans une classe, on a la liberté pédagogique, donc on utilise les pédagogies qu'on veut, après, forcément qu'elles soient bienveillantes et dans un certain cadre et avec une certaine limite, forcément, mais, il faut... on peut utiliser la pédagogie qu'on veut, après il faut pas qu'elle soit extrême, je pense qu'il faut prendre un mixte de toutes les pédagogies, les mélanger, et faire selon notre sensibilité, la sensibilité des élèves qu'on a en face de nous, et voir si les exercices conviennent, parce que, je pense que si l'on se focalise sur une pédagogie tout le temps, on va pas forcément s'en sortir et alors que ça convient pas à l'enfant et je trouve que ça c'est dommage.*

Chercheuse : *D'accord, mais est-ce que vous vous sentez, tout de même, soumise à des injonctions nationales ?*

F 17 : *C'est plus les programmes, après c'est indispensable qu'ils soient là...je pense que c'est normal (rires), mais euh... les programmes, ne nous permettent pas d'être assez libres dans notre pédagogie parce qu'ils sont trop...trop fournis pour une seule année. Il faut faire trop de choses et malheureusement ça ne laisse pas assez de place au temps, euh...prendre le temps et à manipuler, et à ...je trouve qu'on n'a pas assez de temps en fait. Pour moi c'est...c'est en ça que je trouve qu'on n'a pas la liberté qu'on devrait avoir parce que, on a trop de choses à faire et donc, pas assez de temps pour les enfants de faire, et pour nous, passer du temps, je trouve qu'en début de carrière, pour penser, à, plein, plein, plein de nouvelles méthodes.*

Chercheuse - *D'accord.*

F 17 : *Parce que les enfants d'aujourd'hui ont besoin de beaucoup de nouveauté ...*

Chercheuse - *Donc, même pour les enfants en difficulté ou à besoins éducatifs particuliers cette problématique se pose ?*

F 17 : *Euh, oui, parce qu'il faut faire le programme, il faut essayer un peu de tout ...pour qu'il ne soit pas embêté par la suite, donc c'est assez...*

Chercheuse : *Vous trouvez que ça peut être paradoxal ? d'être attentive à ne pas contourner le programme et de mettre en place des pédagogies inclusives ?*

F 17 : *Bah, c'est dans le contenu qu'il ne faut pas qu'on dévie, les contenus...enseigner le sujet, le verbe, tout ça il faut qu'on fasse, après, qu'importe le chemin tant qu'on y arrive, mais malheureusement certains chemins qu'on voudrait prendre en termes de pédagogie sont trop longs...*

Chercheure: *D'accord...*

F 17 : *Et ils ralentissent le rythme de faisabilité des programmes, mais je pense qu'ils augmentent la capacité des enfants à acquérir des compétences.*

Chercheure : *Mais vous personnellement, fait essayez de prendre ce chemin ?*

F 17 : *Ah oui, oui, ah bah, il n'a pas de choix parce que mon but c'est qu'ils y arrivent donc, on prend du retard, ça c'est sûr, c'est sûr qu'on prend du retard, mais après, après normalement ils arrivent mieux donc...au lieu de prendre une ou deux séances sur une leçon on va prendre 5, et puis on prendra 5, tant pis.*

Chercheure : *J'ai l'impression que l'enseignant est placé entre les programmes, l'institution, le temps, les élèves et lui, c'est une espèce d'équilibriste, qu'il faut toujours équilibrer les choses...*

F 17 : *Oui, on est un peu, écartelé, comme l'homme de Vitruve un peu comme ça [fait le geste évoquant cette image) on est tiré de tous les côtés...*

Chercheure : *C'est une belle métaphore en tout cas...*

Au Brésil, ces dérogations sont moins généralisées. Pour la majorité des enseignants interviewés, au risque de stigmatiser certains, il convient d'adopter pour tous les élèves une méthode unique. Sur l'ensemble des recueils, il est particulièrement éclairant le témoignage d'une enseignante intervenant dans une école militaire, modèle éducatif qui expérimente un fort engouement au Brésil au cours des dernières années :

B 14 : *« O nosso trabalho no colégio militar é realizado nas reuniões do conselho de classe onde os professores apontam aqueles alunos que eles acreditam que tenha algum problema, por conta de alguma característica de comportamento deles, aí a supervisão registra e depois comunica a família para saber se há possibilidade de a família conseguir algo por que todas as providências que a escola tem que tomar tem que ser mediante um laudo médico, porque não dá para a gente fazer um trabalho sem saber qual qual é o problema e aí é só o profissional da área da saúde que vai saber identificar o problema ... depois que a gente sabe qual o problema aí o psicólogo e o psicopedagogo eles conversam com a gente, nas nossas reuniões e aí a gente vai acertando combinando o que vai ser feito e como vai ser feito. Esses alunos estão sempre em sala regular misturados com os outros alunos. Às vezes a gente só sabe do problema deles porque a supervisão já recebeu o laudo da família e na reunião ela comunica. Porque tem aluno que tem problema mas ele fica se comportando igual a um aluno que não tem nenhum problema diagnosticado e o professor não percebe, ele só fica sabendo quando a*

supervisão avisa ou às vezes quando o professor está encerrando o processo avaliativo que aí ele vê que há uma diferença discrepante de nota naquela pessoa, aí quando ele vai comunicar para supervisão é que ele descobre que na verdade existe um problema naquela pessoa [...] e aí a orientação que a gente tem recebido da psicopedagoga e do psicólogo é de diferenciar o mínimo possível, nós por exemplo não elaboramos provas diferenciadas ou trabalhos diferenciados para esses alunos, eles são submetidos as mesmas atividades avaliativas que os outros alunos fazem. O que a gente tem que tentar fazer é intervir no processo se ele precisar de uma atenção a mais durante a execução, se ele precisar de um tempo maior que os outros alunos ou mudar de ambiente, fazer numa sala separada, isso eles possibilitam, mas fazer uma prova diferenciada ou elaborar o outro modelo de trabalho nós somos orientados a evitar isso porque isso poderia gerar uma espécie de segregação né? ele vai se sentir tratado diferente dos outros e aí é dessa forma que a gente tem trabalhado lá. »²⁷⁸

Dès lors, il est possible de constater qu'au Brésil, la prédominance du fixisme et de la normativité scolaire en milieu ordinaire continue à faire la règle, voilà pourquoi, les enseignants se sentent découragés à prendre en compte la particularité de chaque élève sous peine de donner place à des stéréotypes. Toutefois, bien que cette logique ait été retrouvée dans la majorité des entretiens, il est notable de constater que certains enseignants parviennent à mettre en place une pratique pédagogique capable de prendre en compte des différentes situations d'apprentissage. Pour ces enseignants, cette attitude revient à déroger la « tradition » des manières de faire et de pratiquer l'enseignement dans les classes ordinaires au Brésil :

²⁷⁸ Notre travail au collège militaire est effectué lors des réunions du conseil de classe où les enseignants signalent les élèves qu'ils croient avoir un problème, en raison de certaines caractéristiques de leur comportement, puis les registres de supervision et communiquent ensuite à la famille pour savoir s'il y a possibilité pour la famille de faire quelque chose car toutes les mesures que l'école doit prendre doivent passer par un rapport médical, car on ne peut pas faire un travail sans savoir quel est le problème et donc il n'y a que le professionnel dans le domaine de la santé qui saura identifier le problème ... après que nous sachions quel est le problème, le psychologue et le psychopédagogue ils nous parlent dans nos réunions et ensuite nous nous mettrons d'accord sur ce qui sera fait et comment cela sera fait. Ces étudiants sont toujours dans une salle ordinaire mélangée avec les autres étudiants. Parfois, nous ne connaissons leur problème que parce que la supervision a déjà reçu le rapport de famille et lors de la réunion, elle communique. Dès qu'il y a un élève avec un problème mais qu'il se comporte comme un élève qui n'a pas de problème diagnostiqué et que l'enseignant ne le remarque pas, donc on est averti par la coordination ou parfois lorsque l'enseignant met fin au processus d'évaluation qu'il voit qu'il y a une différence de note chez cet élève, donc quand il va communiquer la coordination, c'est là qu'il découvre qu'il y a réellement un problème chez cette personne [...] et ensuite les conseils que nous avons reçus du psychopédagogue et du psychologue sont de différencier le moins possible, nous ne préparons par exemple pas de tests différenciés ou de travaux différenciés pour ces étudiants, ils sont soumis aux mêmes activités d'évaluation que les autres étudiants. Ce que nous essayons de faire est d'intervenir dans le processus s'il a besoin d'une attention supplémentaire pendant l'exécution, s'il a besoin de plus de temps que les autres étudiants ou de changer d'environnement, aller dans une pièce séparée, ils peuvent, mais faire un test différencié ou élaborer l'autre modèle de travail, il nous est conseillé d'éviter cela car cela pourrait générer une sorte de ségrégation, non? il se sentira traité différemment des autres et c'est ainsi que nous y travaillons.

B 20 : « Assim... no inicio foi dificil quando eu comecei a trabalhar com os alunos deficientes até porque eu nao tinha nem formação nem experiência, né? então eu trabalhava naquele modelo tradicional, com as cadeiras em fila, uma aluno atras do outro, você sabe né? so que ai eu comecei a perceber que o aluno ele não...ele não consegui entrar na aula, não consegui acompanhar o conteudo e fica ali, sem fazer nada, na verdade como se nme estivesse la, ai isso começou a me incomodar né? e foi ai que eu comecei a mudar minha metodologia, minha forma de trabalhar, comecei a mudar a disposição das cadeiras, a trazer atividades so pra ele e assim foi. »²⁷⁹

Pour des raisons allant de la formation à l'engagement personnel à une « cause », on observe chez ces enseignants une capacité à dépasser les limites de l'inclusion subordonnée au modèle spécialisée et de mettre en action la vision extensive de la notion d'inclusion :

B 21 : « Nós temos uma diversidade de sujeitos que integram o espaço educativo e que, ao interagirem manifestam as suas diferenças de ideia, de expressão corporal, de fala, de entendimento do mundo... logo a educação na perspectiva inclusiva demanda trabalhar a realidade objetiva dos alunos e dos profissionais da educação. Não a vejo com uma visão romantizada de respeito as diferenças, mas como possibilidade de refletir porque existe as diferenças, até que ponto são diferenças “culturais”, de acessibilidade ou são diferenças produzidas devido a forma como a sociedade esta organizada. »²⁸⁰

²⁷⁹ Alors ... au début c'était difficile quand j'ai commencé à travailler avec des élèves handicapés, parce que je n'avais ni formation ni expérience, n'est-ce pas? alors j'ai travaillé sur ce modèle traditionnel, avec les chaises alignées, un élève derrière l'autre, vous savez, non? de sorte que j'ai commencé à réaliser que l'élève ... qu'il n'avait pas ... il ne pouvait pas entrer dans la classe, je ne pouvais pas suivre le contenu et y rester, sans rien faire, en fait... comme s'il n'était pas là, alors ça a commencé à me déranger, n'est-ce pas ? et c'est là que j'ai commencé à changer ma méthodologie, ma façon de travailler, j'ai commencé à changer la disposition des chaises, à apporter des activités rien que pour lui et ainsi de suite...

²⁸⁰ [...] nous avons une diversité de sujets qui intègrent l'espace éducatif et que, lorsqu'ils interagissent, ils manifestent leurs différences d'idée, d'expression corporelle, de parole, de compréhension du monde ... donc l'éducation dans une perspective inclusive exige de travailler sur la réalité objective des étudiants et des professionnels de l'éducation. Je ne le vois pas avec une vision romancée du respect des différences, mais comme une possibilité de réfléchir sur les raisons pour lesquelles les différences existent, dans quelle mesure sont-elles « culturelles », les différences d'accessibilité ou les différences produites en raison de l'organisation de la société.

B11 : « [...] se é educação inclusiva então é pra incluir todas as crianças com todas as suas necessidades, com todas os seus antecedentes históricos, enfim [...] inclusive o meu trabalho na escola ele é voltado pra inserir essa perspectiva de uma literatura, de uma educação mais afro-centrada por exemplo, eu desenvolvo nessa escola onde eu já dou aula há mais de dez anos, e que há três anos funciona como uma escola de tempo integral, eu venho desenvolvendo um trabalho na forma de disciplinas eletivas voltadas para as africanidades, e esse é um trabalho que tem, que tem é... sido um sucesso, no sentido de que os alunos se sentem contemplados, e...há um número de vagas que por exemplo...como é uma disciplina eletiva, ela, ela tem um número de vagas limitados então são 40 alunos e há sempre uma procura muito grande, uma demanda muito grande o que é sempre um problema porque os alunos que estão dentro não querem sair [risos], e os que estão fora querem entrar, isso inclusive eu costumo dizer que eu amadureci como professora muito entre 2016 e 2017 pra cá quando eu comecei a pôr em prática a lei [11.645 sobre da temática Historia e Cultura Africana e afro-brasileira e indígena] e trazer pra minha profissão enquanto professora, um ensino muito mais voltado para as necessidades desses alunos né? com esse perfil, então, alunos negros, alunos periféricos, ta? »²⁸¹

Dès lors appelés à devenir des « praticiens du concret » (Kohout-Diaz, 2018), ces enseignants semblent s'engager à traduire en action pédagogique des problématiques à la fois individuelles et collectives, universelles et singulières, à l'image de la prise en compte de la diversité mentionnée ci-dessus. Chez ces enseignants on peut distinguer deux profils : ceux appartenant eux-mêmes aux populations soutenues par l'éducation inclusive et ceux engagés avec une certaine « vision de société ». Pour les premiers, l'inscription d'une approche inclusive dans leur pratique s'attache à des processus de reconnaissance, voire de redécouverte de leur propre histoire (identitaire, subjective) telle qu'exprimée dans le fragment ci-dessous :

²⁸¹ [...] si c'est une éducation inclusive alors c'est inclure tous les enfants avec tous leurs besoins, avec tout leur bagage historique, bref [...] alors, mon travail à l'école vise à insérer cette perspective de littérature, d'une éducation plus afro-centré par exemple, je développe dans cette école où j'enseigne depuis plus de dix ans, et qui travaille comme école à temps plein depuis trois ans, je fais un travail sous forme d'ateliers destinés aux africanités, et ça c'est un succès, dans le sens où les étudiants se sentent pris en compte, le problème c'est que ces ateliers ont de places limitées ... comme il s'agit d'une discipline non-obligatoire, elle a un nombre limité de places donc il y a 40 étudiants et il y a toujours une très forte demande, une très forte demande qui est toujours un problème car les étudiants qui sont à l'intérieur ne veulent pas partir [rires], et ceux qui sont à l'extérieur veulent entrer. Je me dis souvent que j'ai mûri énormément comme enseignante entre 2016 et 2017 quand j'ai commencé à appliquer la loi [11645 sur l'obligation de l'enseignement de l'histoire et la culture africaine, afro-brésiliennes et indigène] et à apporter à ma profession d'enseignant, un enseignement beaucoup plus axé sur les besoins de ces élèves non ? ayant ce profil : étudiants noirs, étudiants périphériques, d'accord ?

Pesquisadora : « *E por que é que você ...qual foi o click que fez você colocar em prática esse projeto com uma perspectiva mais voltada para esse público? O que aconteceu?* »

B11 : *Então, eu acho que isso tem a ver com o próprio processo de me descobrir. Não é? a minha família...eu não sou daqui de São Luís do Maranhão, eu sou do interior, eu vivo aqui desde 94 mas eu sou de Caxias né? então eu acho que o processo passou também pelo meu processo de auto descoberta. Eu sou de uma família que a metade né? os meus pais ...o meu pai é preto e a minha mãe é filha de uma mulher indígena com um homem branco, e então da parte do meu pai eu tenho essa herança não é isso, meu pai com avos pretos, meus avos paternos e eu tenha da parte da minha mãe, que inclusive é de São Vicente Férrer, indígena e eu comecei a me voltar mais pra isso, e pra importancia da gente se descobrir da gente descobrir a nossa propria historia, como eu, assim mesmo eu tendo a pele mais clara, durante muito tempo eu fiquei perdida no meio desse contexto todo, não sei se você me entende...saber exatamente quem eu sou, o que era importante pra mim ...então quando eu comecei a ir atras disso e ver como isso refletia em mim então isso começou automaticamente a se refletir na minha pratica. Então assim, isso não veio através da academia, ta? isso não veio através da academia, não veio através de formações... »²⁸²*

Dans le deuxième cas de figure, les pratiques pédagogiques semblent épouser une vision d'éducation engagée et proche du sens « démocratique » prônée par l'UNESCO dans sa note conceptuelle de 2018 (op.cit) :

B12 : *Inclusive assim faço meus trabalhos principalmente e em relações aos alunos que a gente percebe que tem, como posso explicar que tem menos acesso a cultura ...não sei se eu digo de de elite, assim... tentam trazer pra sala de aula a cultura que eles vivem na experiência deles do dia a dia, pra que todos possam tá entendendo um pouco dessa vivência por exemplo: trazer as manifestações culturais que muitas vezes os alunos participam, né? não só falando trabalhando a arte que é mais politizada né? na história da arte que a gente acaba focando na história europeia e esquece da cultura do próprio aluno, que a gente exclui eles*

²⁸² Chercheur: «Et pourquoi avez-vous ... quel a été le déclic qui vous a fait mettre ce projet en pratique avec une perspective plus centrée sur ce public? Qu'est-il arrivé?»

B11: Donc, je pense que cela a à voir avec le processus de découverte de moi-même. Ce n'est pas? ma famille ... je ne suis pas de São Luís do Maranhão, je suis de la campagne, j'habite ici depuis 94 mais je suis de Caxias,, donc je pense que le processus est également passé par mon processus de découverte de soi. Je viens d'une famille dont la moitié ...mes parents ... mon père est noir et ma mère est la fille d'une femme indigène avec un homme blanc, et puis de la part de mon père j'ai cet héritage n'est pas ? mon père avec des grands-parents noirs, mes grands-parents paternels et je l'ai de ma mère, qui est également de São Vicente Férrer [ville localisée dans l'état du Maranhão], indigène et j'ai commencé à me tourner davantage vers cela, et pour l'importance de nous découvrir en découvrant notre propre histoire, comme moi, même si j'ai la peau plus claire, pendant longtemps j'étais perdu au milieu de tout ce contexte, je ne sais pas si vous me comprenez ... savoir exactement qui je suis, ce qui était important pour moi ... alors quand j'ai commencé à aller vers ça et voire comment cela s'est reflété sur moi, alors automatiquement j'ai commencé à réfléchir sur ma pratique. Donc, ça ne vient pas de l'académie, d'accord? ça ne vient pas de l'académie, ça ne vient pas de la formation ... »

*no universo deles fora se aula, que isso também é válido e que é importante trabalhar em sala de aula.*²⁸³

Résumé : Les résultats menés au titre de cette troisième hypothèse laissent penser que la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans la pratique des enseignants des classes ordinaires est le fruit d'adaptations tantôt institutionnalisées tantôt non institutionnalisées qui leur permet de se saisir d'une nouvelle panoplie pédagogique appropriée à la diversité des profils d'élèves. Dans certains cas, ces stratégies peuvent déroger des traditions pédagogiques et/ou des règles institutionnelles lorsque l'enseignant est mis dans l'impasse entre la prise en compte du cas par cas et la normativité du système scolaire.

- ✓ Hypothèse 4 : En France comme au Brésil, les obstacles à la mise en œuvre de l'éducation inclusive s'articulent autour de deux écueils : celui de l'insuffisance, voire absence de formation et celui des difficultés liées aux conditions globales de l'enseignement. Toutefois, si, dans les deux pays, ces difficultés s'attachent à un sentiment progressif de précarisation du métier, au Brésil, elles sont accentuées par des bouleversements qui mettent à mal aussi bien la portée de l'inclusion que la liberté pédagogique nécessaire à sa mise en œuvre.

En France comme au Brésil, les enseignants interviewés rapportent différents facteurs qui figurent comme des obstacles à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Sur l'ensemble des réponses, il est possible de distinguer deux types d'obstacles : 1) ceux relevant des fragilités professionnelles, notamment en matière de formation et, 2) ceux de l'ordre des conditions de travail (ressources matérielles ou humaines, valorisation professionnelle, sentiment d'efficacité). Au Brésil comme en France, tous les enseignants participant à cette recherche déclarent se sentir peu, voire non préparés face au défi de faire vivre l'éducation inclusive, notamment en raison de l'insuffisance de formation, qui cela soit au niveau initial ou continue.

Lorsque la formation fait défaut.

En France, des 30 participants, aucun ne considère avoir reçu une formation capable de favoriser une pratique professionnelle en matière d'éducation inclusive. Dès lors, ils ne se sentent pas préparés à enseigner dans un contexte d'école inclusive ni à le faire vivre les objectifs de cette ambition dans ses pratiques pédagogiques. Parmi cette population, seulement un déclare avoir « *entendu parler [de l'éducation inclusive] via des cours de master* » (F 18) et quatre, avoir bénéficié de formations continues : deux par des biais institutionnels et deux sous la forme de MOOC²⁸⁴ réalisés à leur initiative. Néanmoins, dans les deux cas, les enseignants considèrent que ces formations n'étaient pas suffisantes pour les « outiller » à travailler en contexte d'éducation inclusive. Dans la plupart des cas, il en ressort de critiques au nombre insuffisant d'heures destinées à ce sujet dans la formation initiale, notamment en ce qui concerne les situations liées au handicap et les difficultés scolaires. Chez ces enseignants la

²⁸⁴ Massive Open Online Course.

moyenne d'ancienneté professionnelle se situant entre 10 et 15 ans, les mutations apportées par le passage à l'inclusion²⁸⁵ semblent n'avoir guère produit des effets sur la réalité scolaire :

F 26 : *On n'a eu aucune formation sur ça, rien ! Sur le moment...on m'a dit "voilà, vous avez des élèves avec tel problème. Est-ce que vous pouvez leur adapter un peu les cours ?" alors ce que je fais, en fait, je cherchais comment leur adapter les cours et puis, je fais au mieux en fait.*

Ces résultats rejoignent différents travaux qui s'efforcent de saisir l'enjeu de la formation initiale (Poutoux, 2011 ; Plaisance, & Albert, 2014 ; Ebersold, Plaisance & Zandler, 2016 ; Kohout-Diaz & Ramel, 2020 ; Savournin et al., 2020) dans le passage à l'éducation inclusive. Par exemple, En s'appuyant sur un avis de la députée Barbara Pompili présenté à l'Assemblée Nationale, Savournin et al. (2020), notent que les Inspé présentent des dysfonctionnements qui, à échelle variée, portent sur :

- Un nombre d'heures de formation insuffisant ;
- Des contenus prioritairement disciplinaires et centrés sur des atteintes émanant des concours et non de la réalité du terrain ;
- Des disparités entre le premier et le second degré ;
- L'absence de passerelle entre la théorie et la pratique au regard des atteintes de l'ambition inclusive.

A leur tour, Kohout-Diaz & Ramel (*op.cit*) observent que la prégnance d'une « *représentation prototypée* » des enseignants sur les besoins éducatifs particuliers mène, le plus souvent, à des perceptions défaitistes, autre que à la mise en pratique de réponses éducatives décontextualisées.

Toutefois, si la formation initiale ne prépare pas convenablement les enseignants des classes ordinaires aux pratiques pédagogiques en contexte inclusif, que dire des formations continues ? Sur ce sujet, les résultats de cette recherche émanent d'un groupe minoritaire (cinq enseignants) ayant reçu des formations de courte durée (moins de six mois), la plupart non-

²⁸⁵ Affirmées notamment dans les lois pour la « Refondation de l'école (2013) et « *Pour une école de la confiance* (2019).

certifiante, dispensées entre une et cinq journées et portant sur un thème en particulier. Pour ces enseignants, ces formations sont également considérées insuffisantes faute d'apporter une analyse approfondie sur les enjeux de l'éducation inclusive ainsi que des réponses concrètes aux difficultés rencontrées. De plus, ces enseignants regrettent que les formations réalisées à leur charge ne fassent pas objet de reconnaissance au niveau institutionnel :

F 16 : Oui, mais cette auto-formation elle n'est pas comptée dans la formation institutionnelle et moi ça m'est arrivé de demander d'avoir accès à des formations en ligne, à des MOOC qu'était spécialisée dans ces thématiques là et moi ils m'ont dit "mais non, ça ne comptera pas dans la formation professionnelle" alors qu'on était en plein dedans, quoi.

A défaut des situations où la formation, bien que défailante, était présente, certains témoignages laissent penser que le perfectionnement de pratiques professionnelles peut s'opérer par le biais d'autres chemins également formatifs :

F 12 : [...] j'ai passé un an à travailler dans un IME et donc là c'était...il y avait que des élèves...donc...voilà, mais le groupe était des groupes à huit élèves, il y avait un travail en lien avec les éducateurs donc voilà là, y les moyens, donc, c'est difficile, mais on était structuré pour fonctionner comme ça.

Chercheuse : Donc, vous avez l'expérience dans les deux modèles : celui du spécialisé et celui de la classe ordinaire [...] Et du coup, est-ce que vous profitez de cette expérience du modèle spécialisé ici ?

F 12 : Oui je suis content d'avoir fait l'IME car me permet de relativiser les situations...

Chercheuse - Donc ça vous apporte quelque chose en termes d'expérience ?

F 12 : Cette expérience, oui, oui, a été très enrichissante...

Chercheuse - Vous la mettez en œuvre ici ? Est-ce que c'est possible de faire une passerelle ?

F 12 : D'un point de vue matériel, un petit peu oui, mais c'est aussi surtout la façon d'envisager l'élève dans sa globalité, c'est à dire, de plus en plus souvent, il faut se rendre compte qu'un élève avant de se dédier aux apprentissages scolaires il a quand même beaucoup de problématiques à gérer et le fait d'avoir côtoyé des élèves en IME on rend compte que, chez nous aussi on a des élèves qui ont des problèmes à gérer dans leur propre être, quoi, avant d'être disponible à l'école donc ça permet de relativiser beaucoup de choses, et aujourd'hui il faut quand même être capable de relativiser quand on a des classes comme ça quoi... [...] Alors, moi je trouve, alors, quand j'étais en IME, j'étais en IME parce que j'étais en début de carrière, parce que je n'avais pas assez de points concrètement pour être dans un milieu ordinaire, donc je l'ai...on va dire que je l'ai subi...c'était une année difficile... mais avec le recul, je pense que ce serait très intéressant voir, limite obligatoire que l'enseignant passe quelques, quelques, voilà, quelques mois, alors pas forcément une année, mais quelques semaines, dans un milieu comme ça...

Si l'on compare les trois profils, à savoir, les enseignants ayant reçu une formation initiale, continue ou bien ayant eu une expérience en milieu spécialisé, il est possible de constater que ce dernier groupe que les enseignants se sentent davantage préparés à répondre aux enjeux pédagogiques de l'éducation inclusive. Ainsi, ces résultats suggèrent que le sentiment d'efficacité professionnelle²⁸⁶ au regard des pratiques pédagogiques à visée inclusive serait plus élevé chez les enseignants ayant eu une expérience concrète avec un des publics visés par l'ambition que chez les enseignants n'ayant que des formations de courte durée aussi bien en stade initial qu'en continue.

Lorsque la formation est insuffisante.

Au Brésil, parmi les 30 participants, seulement un enseignant considère avoir eu une formation capable de lui apporter des réponses pédagogiques en matière de prise en charge d'élèves en situation de handicap et ce, en raison d'un passage par l'enseignement privé :

B 5 : « [...] em 2011 eu fiz psicopedagogia pago pela escola Adventista [escola particular], eles têm isso muito forte, a maioria dos professores são psicopedagogos, porque a escola vê a necessidade de preparar os professores para tudo isso, e eu aceitei muito bem, a escola pagava a passagens, a estadia e o curso pra eu fazer em Belém com professores que eram de São Paulo, ou seja, ela pagava as passagens dos professores de Campinas para ir a Belém, pra em Belém nós fazermos o curso de psicopedagogia, aí que eu vi mais próximo essa situação de educação inclusiva, aí sim que eu fui entender algumas síndromes, que eu fui entender o porquê da educação ser inclusiva, aí que eu fui ver o outro vislumbre, porque no geral eu tive muitos alunos que estavam em outras escolas, que não tinham desenvoltura nenhuma intelectual, porque a educação era imposta, ou seja, a escola tinha que receber os alunos e como hoje é obrigatório, toda escola tem que aceitar, não pode negar. Então a escola Adventista, ela preparava os professores e aí a gente trabalhava melhor a questão da nossa aplicação em sala de aula, do nosso ensino-aprendizagem em sala de aula, por conta do curso que a gente fez, isso ajudava muito, agora a gente já compreendia o porque do comportamento daquele menino, o porquê dos traumas, etc, porque a escola preparou. »²⁸⁷

²⁸⁶ Cf : Perrault, B., Brassart, DG., Dubus, A. (2009). Evaluation du sentiment d'efficacité professionnelle de professeurs novices par la méthode des saynètes évaluées. Spiral-E -Revue de Recherches en Éducation –Supplément électronique au N°43 (1-22).

²⁸⁷ [...] en 2011 j'ai fait une formation en psychopédagogie payée par l'école adventiste [école privée], ils ont ça très fort, la plupart des professeurs sont des psychopédagogues, parce que l'école voit la nécessité de préparer les enseignants à tout cela, et j'ai très bien accepté, l'école a payé les billets, le séjour et le cours pour moi, à Belém avec des professeurs qui venaient de São Paulo, c'est-à-dire qu'elle a payé les billets des professeurs de Campinas pour aller à Belém, car c'était à Belém que nous avons fait le cours de psychopédagogie, puis j'ai vu de plus près cette situation de l'éducation inclusive, alors je suis allé comprendre certains syndromes, je suis allé comprendre pourquoi l'éducation est inclusive, donc j'ai eu un autre aperçu, car en général j'avais beaucoup d'élèves qui étaient dans d'autres écoles, qui n'avaient aucune compétence intellectuelle parce que l'éducation était imposée, c'est-à-dire que l'école devait recevoir des élèves et comme c'est obligatoire aujourd'hui, chaque école doit accepter, elle ne peut nier. Donc l'école Adventiste, elle a préparé les enseignants et puis nous avons mieux travaillé sur la

Hormis ce seul cas isolé, tous les enseignants brésiliens ayant participé à cette recherche déclarent soit n'avoir jamais reçu de formation soit avoir reçu une formation initiale insuffisante pour le développement de pratiques pédagogiques inclusives. Sur certains aspects, cette situation peut être expliquée par les mutations expérimentées depuis 2004 dans la formation des enseignants initiale des enseignants expliquées dans la Partie I. Sur d'autres, cela peut conduire à l'hétérogénéité qui caractérise l'organisation de la formation dans les universités brésiliennes et, à l'intérieur de celles-ci, de la prise en compte de l'éducation inclusive dans les licences autorisant la pratique du métier d'enseignant. Différemment de la France où les toutes les Inspé puisent dans un seul référentiel de compétences ses objectifs, ses compétences ainsi que les axes des contenus de la formation²⁸⁸, au Brésil, depuis l'article 207²⁸⁹ de la Constitution Fédérale (1988), il appartient à chaque *Instituição de Ensino Superior*²⁹⁰ (IES) l'organisation des contenus pédagogiques et disciplinaires. Compte tenu de cette organisation à la fois décentralisée et autonome, des disparités importantes peuvent être observées. Ainsi, bien que les *Diretrizes Nacionais Curriculares* (2015) exhortent les IES à proposer la discipline éducation spécialisée dans toutes les licences et l'enseignement de LIBRAS²⁹¹ du pays depuis 2005, la mise en pratique de ces injonctions reste largement tributaire de l'adhésion des IES.

Sur l'ensemble des participants de cette recherche, 28 ont été formés à l'*Universidade Federal do Maranhão* (UFMA) et deux à l'*Universidade Estadual do Maranhão*, dans des différents types de licence présentées dans la partie II. De cette population, seulement cinq enseignants déclarent avoir participé à des formations que se présentent comme suit :

question de notre application en classe, de notre enseignement-apprentissage en classe, à cause du cours que nous avons suivi, cela a beaucoup aidé à comprendre le pourquoi de certains comportements, pourquoi des traumatismes, etc, parce que l'école nous a préparé.

²⁸⁸ En 2019, le référentiel de formation s'intitulait "Former l'enseignant du XXI^e siècle". Source : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid142150/former-aux-metiers-du-professorat-et-de-l-education-au-21e-siecle.html>. Accès au 09/02/2020.

²⁸⁹ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

²⁹⁰ Instituts d'Enseignement Supérieur.

²⁹¹ Langue Brésilienne de Signes.

Attribution	Formation	IES
B 3	BRAILE	UEMA
B 4	BRAILE	UFMA
B 7	BRAILE	UEMA
B 8	BRAILE	UEMA
B 15	BRAILE	UFMA

Pour d'autres enseignants, ces formations restent des réalités lointaines sur lesquelles ils « entendent parler » de manière vague sans pouvoir y accéder :

B 5 : « *Você sabe que a UFMA não prepara a gente para essa educação especial, não existe isso na UFMA, pelo menos não na minha época, na época que eu me formei não existia nada disso* ». ²⁹²

B 23 : « *Eu quero dizer que, na verdade, na formação inicial, ou seja, nos cursos de licenciatura para professores, há um disciplina sobre educação especial, hoje, até em Letras, tem letras Libras, né ? então que é uma nova configuração pra que quem tenha licenciatura em Letras tenha essa formação também em Libras, e o que eu sei é que além disse tem também os cursos de especialização que são ofertados em educação especial e educação inclusiva, por exemplo a UEMA tem cursos de pós-graduação que são de especialização nesse sentido eu até já atuei num deles, em um dos pólos né ? então quer dizer, tem, tanto na graduação como na pós-graduação esses cursos então são processos formativos, fora isso, a experiência que eu tenho de secretaria é que o setor que atua com educação especial também organiza cursos para docentes que atuam na rede pública e eles fazem em parceria com as IES com as Instituições de Ensino Superior.* » ²⁹³

²⁹² Vous savez que l'UFMA ne nous prépare pas à cette éducation spéciale, il n'y a rien de tel à l'UFMA, du moins pas à mon époque, à l'époque où j'ai obtenu mon diplôme il n'y avait rien de tout ça.

²⁹³ Je veux dire qu'en fait, dans la formation initiale, c'est-à-dire dans les cours de formation des enseignants, il y a une discipline sur l'éducation spéciale, aujourd'hui, même en littérature, il y a des lettres Balance, n'est-ce pas? c'est donc une nouvelle configuration pour ceux qui ont un diplôme en lettres d'avoir cette formation également en Balance, et ce que je sais, c'est qu'en plus de cela, il existe également des cours de spécialisation qui sont offerts dans l'éducation spéciale et l'éducation inclusive, par exemple l'UEMA a des cours de troisième cycle spécialisés en ce sens, j'ai même travaillé dans l'un d'entre eux, dans l'un des centres, non? donc je veux dire, il y a, à la fois dans les cours de premier cycle et des cycles supérieurs, ces cours sont des processus de formation, à part ça, l'expérience que j'ai au secrétariat est que le secteur qui travaille avec l'éducation spéciale organise également des cours pour les enseignants qui travaillent dans le réseau public et ils le font en partenariat avec les EES avec les établissements d'enseignement supérieur.

La lecture de ses résultats laisse penser qu'à l'heure actuelle, la formation des enseignants des classes ordinaires au Brésil est insuffisante : tantôt en raison d'une absence tantôt en raison d'une offre inégale au sein des licences menant au professorat. Dans ce dernier cas de figure, il en ressort une incapacité des formations à préparer convenablement les enseignants aux enjeux pédagogiques de l'éducation inclusive, en particulier en ce qui concerne la prise en compte des besoins éducatifs particuliers. De plus, il n'en demeure pas moins que les formations existantes proposent essentiellement des connaissances disciplinaires dans le champ du handicap, notamment apprentissage du BRAILLE, ce qui contribue à renfermer la perspective de l'inclusion comme domaine du champ spécialisé.

Chapitre 11 - Les obstacles au développement de pratiques inclusives dans l'ordinaire scolaire.

Outre la formation insuffisante, dans les deux pays les enseignants déclarent se confronter à des obstacles en ce qui concerne le « passage à l'acte » en matière d'éducation inclusive. Dans les deux pays, les enseignants dénoncent des conditions de travail précaires, le manque de soutien institutionnel, voire des résistances de la part de ses pairs et/ou de la hiérarchie institutionnelle. A ce titre, les résultats rapportent un sentiment d'efficacité professionnel dégradé qui résulte de la sensation de ne pas pouvoir répondre au mieux les besoins éducatifs particuliers des élèves. Pour illustrer cet état de choses, je reproduis deux extraits qui me semblent révélateurs de l'état dans lequel l'enseignant peut se trouver face aux difficultés qu'il perçoit comme apportées par l'inclusion :

F 25 : Je vois L...enfin, j'ai un élève qui vient, qui a un handicap particulier, je crois qu'il est autiste, donc, il vient dans la classe, je ne lui apprend rien, enfin, j'ai pas l'impression de lui apprendre quelque chose, mais je vois qu'il vient qu'une heure ou...une heure mardi, jeudi et lundi, et tous l'après-midi les vendredis. Je n'ai pas l'impression que je lui apprends quelque chose, je lui apprends juste, à être dans un groupe, je lui apprends juste à m'écouter, à pas parler dans tous les sens, mais scolairement, dans ses apprentissages, je sais...je ne pense pas lui apprendre quelque chose. Je ne suis pas sûre.

F 23 : J'ai un enfant par exemple pour lequel il y a une demande d'orientation en ULIS qui a été validée par les parents, sauf qu'il n'y a pas de place en Ulis donc ça fait deux ans que l'enfant est là, enfin, il a été à l'école depuis toujours mais ça fait 2 ans qu'il est en attente d'orientation euh... Bon, clairement, cet enfant, je lui fais travailler ...quand je peux

m'occuper spécifiquement de lui, je lui propose des choses qui sont...bon...même si paraît de niveau, je sais qui c'est pas politiquement très correct mais... De niveaux grande section, CP, euh... Parfois grande section, donc forcément je différencie et si je lui propose qui est...ou si je lui propose une activité qui relève à peu près de ce qui l'on est censé d'apporter aux enfants en CE2 sinon il sera perdu, il sera malheureux, et puis, il n'y arrivera pas, il sera en échec, donc j'essaye de différencier, mais, je ne fais pas d'illusion, je sais que cet enfant je n'en occupe très mal parce que...parce que cet enfant qui n'a pas d'autonomie non plus, dans le travail, qui aurait besoin que je sois tout le temps avec lui, pour arriver à rentrer dans les activités, et donc, moi je sais que, régulièrement, bah, je me sens très mal à la fin de la journée, je me dis "qu'est-ce que je fais pour ce petit?" qui est adorable, qui est, enfin...comme tous les enfants, je veux dire, c'est pas la question, mais "qui-est ce que j'ai fait pour ce petit...enfin...je pu lui accorder, peut-être 15 minutes dans la journée, dans un travail accessible pour lui d'une activité accessible...le reste du temps, cet enfant, je me dis, qu'il est en souffrance, et encore c'est un enfant qui...bon, j'ai beaucoup discuté avec sa maman, sa maman me dit que pour l'instant il a encore du plaisir à être à l'école, mais c'est que je me dit c'est: est-ce que, au nom de l'application d'une inclusion et d'une différenciation à laquelle je ne suis pas en mesure de prendre en compte correctement, parce que c'est pas vrai, on ne peut pas répondre correctement à des écarts telles dans une classe, c'est trop difficile avec ses élèves, avec cet élève, euh...alors, bon, voilà, j'ai peut-être pas suffisamment de l'expérience pour le faire correctement, enfin, bon, il faut pas se leurrer, je crois pas que l'enseignant soit capable de répondre correctement tout ça, euh...et pour le coup, bah, c'est enfant, j'ai de la chance qu'il aime encore y aller à l'école, qui soit encore, voilà, qui, qui, mais, ma grande crainte c'est de générer chez lui la souffrance, quoi...la souffrance, d'être...qu'il soit dans quelque chose qui...alors...c'est pas du tout mon intention...mais qu'il finisse par trouver ça excluant parce que, parce que je peux pas lui proposer suffisamment ce dont il a besoin, et donc, voilà.

Au Brésil, les enseignants signalent comme des écueils à l'inclusion scolaire le nombre réduit de salles polyvalentes ainsi que de l'insuffisance de l'accompagnement des professionnels de l'accueil spécialisé, qui à leurs yeux, devraient à la fois apporter une expertise et promouvoir des partenariats avec les classes ordinaires :

B 8 : « Bom, a educação inclusiva em São Luis né ? Ela ainda tá em processo né ? os professoras...eles tem muitas capacitações, tanto na rede pública quanto na rede privada...é uma área que o Governo tem investido bastante né ? porque ta aí nas escolas. A escola não pode rejeitar a matrícula de nenhuma criança com alguma deficiência ou necessidade especial. Então, acredito que, em São Luis, ela ainda está em processo. Em outros lugares do Brasil, com certeza ela já deve ser bem mais efetiva, mas aqui ainda deixa um pouquinho a desejar, principalmente, eu acho, na rede pública, até porque se a gente observar a quantidade de escolas que possui sala de recursos, que faz um trabalho diferenciado com esse público-alvo também, que tem pra essas pessoas, são poucos e olha que aqui é a capital... interior ?²⁹⁴ »

²⁹⁴ En bien, l'éducation inclusive à São Luis, n'est-ce pas ? elle est toujours en cours, non ? les enseignants, ils ont beaucoup de formations, aussi bien dans le réseau public que privé... c'est un domaine dans lequel le

En outre, il est notable de constater que, au Brésil, chez les enseignants qui perçoivent l'éducation inclusive dans son sens extensif, sont également évoqués dans les obstacles, la persistance des représentations négatives sur les situations de handicap et la non prise en compte de la diversité à l'école. Dans ce contexte, certains évoquent le non-respect à l'application de la loi 11.645 sur l'obligation de l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et indigène et d'autres, l'absence d'abordage de thématiques autour de la question du genre. Dans les extraits suivants, ces différents cas de figure sont ainsi décrits :

B12 : « *A dificuldade que encontro é tipo, assim em relação a gente tem que seguir as vezes um conteúdo que é apresentado pra gente, eu quando começo todo ano letivo eu começo logo com um capítulo que fala sobre África, comunidades indígenas é uma escolha minha é o que faço em todas as turmas que trabalho, vou buscar esse capítulo que geralmente tá pelo meio do livro, aí faço isso mais ainda não consigo fazer com que isso se expanda, a não ser no projeto de mestrado né? [...], mais tem dificuldades sim de trazer essas questões para a sala de aula.* »²⁹⁵

B13 : « *Eu sei de relatos de amigos que falam que nas escolas que elas trabalham muitos não consegue desenvolver por esse fato da questão de religião mas eu creio também que é também por falta de conhecimento porque a lei diz que a escolar é laica nós não podemos impor uma religião então tudo isso vai falta de conhecimento quando tem conhecimento você não pode deixar que isso interfira no desenvolvimento do seu projeto.* »²⁹⁶

B17 : « *Tem também a resistência né ? ou então deixar essas questões somente para as datas comemorativas e excluem durante o ano outros possíveis debates que seriam muito interessantes e fariam parte desse processo de inclusão. A noção de território sobre as*

gouvernement a beaucoup investi, non ? parce que c'est dans les écoles. L'école ne peut pas refuser l'inscription d'un enfant handicapé ou ayant des besoins spéciaux. Donc, je crois qu'à São Luis c'est toujours en cours. Dans d'autres endroits au Brésil, cela doit être, certes, beaucoup plus développé, mais ici, cela laisse encore un peu à désirer, principalement, je pense, dans le réseau public, car, si l'on regarde le nombre d'écoles qui ont une salle de ressources polyvalente où ils font un travail différent avec ce publique-là, on voit qu'il y a que très peu, et remarque qu'ici c'est la capital, t'imagines dans la campagne comme ça doit être ?

²⁹⁵ La difficulté que je rencontre est de faire en sorte de pouvoir mettre en relation le contenu qui nous est présenté, parfois, quand je commence chaque année scolaire je commence tout de suite avec un chapitre qui parle de l'Afrique, des communautés autochtones, c'est mon choix et je fais dans toutes les classes dans lesquelles je travaille, je vais chercher ce chapitre qui est généralement au milieu du livre, puis je le fais mais je ne peux pas le développer, sauf dans le cadre de mon projet du master, non? [...] j'ai du mal à amener ces problèmes en classe.

²⁹⁶ Je connais des récits des amis qui disent que dans les écoles où ils travaillent, beaucoup de gens ne peuvent pas développer certains sujets en raison de la question de la religion, mais je crois aussi que c'est aussi dû à un manque de connaissances parce que la loi dit que l'école est laïque, nous ne pouvons imposer une religion donc tout cela c'est du manque de connaissances quand vous en auez, vous ne pouvez pas laisser cela interférer avec le développement de votre projet.

comunidades indígenas, já que a nossa percepção é totalmente diferente, a noção de território para grupos quilombolas, o espaço do sagrado, o que seria um templo?, eu questionei eles ano passado a respeito de que templo : não poderia ser um espaço no ambiente, na natureza? E eu sofri resistência sobre isso, e quando ouve a prévia eles começaram a questionar « ah mas você tá fugindo do tema ! » isso por que eu ia trabalhar a respeito de outros territórios e eles alegavam que estava "fugindo do tema histórico", mas eu disse que não, por que são outros espaços, mas no mesmo período histórico. Eu quero mostrar pros alunos que a história, enquanto você tem no oriente médio um grupo social, tinham outros no continente africano, americano e tem outras vivências. A partir daí eu fui taxada como uma professora "chata" né? [...] Outro ponto [...] é a questão do gênero, que é um processo de descoberta do aluno. Eu tinha um aluno ele estava ali no 8° ano né? eu o acompanhei do 7° para o 8° e no 8° ano ele teve uma queda de rendimento bem forte e eu passei a comecei a me aproximar dele junto com outros professores, e era por que ele tinha trejeitos muito femininos. Aí no 7° ano isso se intensificou por que ele começou a ter muitos conflitos com o pai que começou a trabalhar em casa, por causa desses trejeitos femininos, da forma que ele se comportava fisicamente e aí no 9° ano ele assumiu a homossexualidade dele e foi muito difícil por que teve vezes que ele discutiu com o professores e aí eu me lembro que teve uma amiga dele que foi na minha sala me chamar pra eu poder ir, por que ele tava discutindo com o professor. Por causa da nossa proximidade eu consegui amenizar a situação. E a outra situação eu tive com uma aluna do 9° ano, aonde ela tinha um discurso em defesa da teoria feminista e ela também tinha conflitos com outros professores nas aulas de filosofia, biologia, português e ela teve um conflito com uma professora na disciplina de biologia, por que ela queria apresentar um trabalho somente falando de mulheres, com relação ao patriarcado e do movimento das mulheres e a professora foi falar que isso tudo era bobagem e a aluna se alterou ainda mais. Então tem esses conflitos que a escola, coordenação e professores não se preocupavam em debater sobre aquilo, se preocupar com os alunos. » ²⁹⁷

²⁹⁷ Il y a aussi la résistance, non ? ou bien laisser ces questions uniquement pour les fêtes du calendrier et exclure d'autres débats possibles au cours de l'année qui seraient très intéressants et feraient partie de ce processus d'inclusion. La notion de territoire sur les communautés autochtones, puisque notre perception est totalement différente, la notion de territoire pour les groupes *quilombola*, l'espace du sacré, que serait un temple ? Je leur ai demandé l'année dernière si le temple ne pouvait pas être un espace dans l'environnement, dans la nature... Et on m'a fait des résistances à ce sujet, et quand ils ont entendu, ils ont commencé à se demander "oh mais vous fuyez le sujet ! » Parce que j'allais travailler sur d'autres perspectives, ils ont prétendu que je « fuyais le thème historique », mais j'ai dit non, car ce sont d'autres espaces, mais dans la même période historique. Je veux montrer aux étudiants que l'histoire, alors que vous avez un groupe social au Moyen-Orient, il y en avait d'autres sur le continent africain, américain et d'autres expériences. A partir de là, j'ai été classé comme un enseignant "chiant", tu vois ? [...] Un autre point est [...] la question du genre, qui est un processus de découverte de l'élève. J'avais un élève, il était là en 8e année. Je l'ai accompagné de la 7e à la 8e et en 8e année il a eu une très forte baisse de performance et j'ai commencé à enquêter auprès d'autres professeurs, et c'était parce qu'il avait des traits très féminins. Puis à la 7e année, cela s'est intensifié parce qu'il a commencé à avoir de nombreux conflits avec son père à cause de ces traits féminins, de la façon dont il se comportait physiquement et puis à la 9e année, il a assumé son homosexualité et c'était très difficile parce qu'il y avait des moments où il se disputait avec les professeurs et ensuite je me souviens qu'il y avait un de ses amis qui est venu dans ma classe pour m'appeler pour que je puisse y aller, parce qu'il se disputait avec le professeur. Grâce à notre proximité, j'ai réussi à alléger la situation. Et l'autre situation que j'ai eue avec une élève de 9e année, où elle a eu un discours en défense de la théorie féministe et elle a également eu des conflits avec d'autres professeurs de philosophie, de biologie, des cours de portugais et elle a eu un conflit avec un enseignant de la discipline biologie, parce qu'elle voulait présenter un travail ne parlant que des femmes, en relation avec le patriarcat et le mouvement des femmes et l'enseignante lui a fait des remarques en disant que tout cela était insensé. Il y a donc ces conflits dont l'école, la coordination et les enseignants ne se souciaient pas d'en discuter, de s'inquiéter pour les élèves. Donc à partir de ces situations le professeur de philosophie qui est mon cousin, où nous travaillons dans les mêmes institutions, où l'un il agit en tant que professeur et l'autre en tant que pédagogue. C'est à partir de là que nous avons commencé à développer des projets pour réduire cette tension entre les étudiants et les guider au mieux.

Finalemment, à ces problématiques spécifiques du champ scolaire, se rajoutent d'autres liées notamment au contexte de fracture démocratique expliquée dans la Partie I qui, ayant des effets sur la liberté pédagogique, semblent multiplier les obstacles au développement de pratiques à visée inclusive :

B19: « *Olha Keyla, a gente tá vivendo um tempo tão difícil no Brasil, que tudo que a gente fala as pessoas... « ah, você é esquerda, você é petista, você é isso, você é aquilo, tá focando, muito complicado. Toda vez que você fala uma coisa que é inclusiva « ah isso é pensamento de comunista », como tem se falado aqui, então a gente tem vivido um tempo que as vezes a gente até evita, pra não falar abertamente certas coisas pra não ser tão chato, como aquele que tá tentando catequizar né ? tentando fazer cabeça dos outros que é o que todos os professores tão sendo acusado hoje em dia. [...] a gente deu dez passos pra frente e 20 pra atrás, por que a gente não tem mais essa liberdade. Nada aqui se pode falar entendeu ? por que os alunos são convocados pelos seus pais para gravar o que a gente fala como o presidente manda então a gente até tem receio de falar de certas coisas por medo né ? de tá parecendo que você está tentando fazer a cabeça de alguém. »²⁹⁸*

De toute évidence, il serait impossible de ne pas évoquer des similitudes, à certains égards, entre ce témoignage et des événements récents qui mettent également à mal la liberté d'enseignement en France²⁹⁹.

Pour conclure, l'analyse des données sur les obstacles à la mise en place des pratiques pédagogiques à visée inclusive France comme au Brésil peuvent être ainsi formulées :

²⁹⁸ « Écoute Keyla, nous vivons une période tellement difficile au Brésil, que tout ce que nous parlons aux gens... « oh, tu es parti, tu es PT [Partie des Travailleurs], tu es ceci, tu es cela, donc c'est très biaisé, très compliqué. Chaque fois que vous dites quelque chose qui est inclusif "oh c'est une pensée communiste", comme on dit ici, nous avons donc vécu un temps qu'il veut mieux éviter, ne pas dire certaines choses ouvertement pour ne pas l'être perçu comme ennuyeux, comme celui qui essaie de catéchiser, non ? essayer de faire la tête des élèves, ce dont tous les enseignants sont accusés ces jours-ci. [...] Nous avons fait dix pas en avant et 20 pas en arrière, parce que nous n'avons plus cette liberté. Rien ici ne peut être dit, tu as compris ? On a même des parents qui demandent aux élèves d'enregistrer ce que nous disons comme le président le dit, donc on évite de parler, on a peur de parler de certaines choses sinon ils vont dire qu'on essaye de faire la tête des élèves.

²⁹⁹ J'évoque ici les événements qu'on a participé à l'assassinat de Samuel Patty, professeur d'Histoire-Géographie le 16 Octobre 2020 dans la commune de Conflans-Sainte-Honorine, dans les Yvelines.

Figure 20 : Tableau synthèse des obstacles à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives.

France	Brésil
<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de précarisation du métier; • Sentiment de pénibilité progressive des conditions de travail; • Sentiment de ne pas être soutenu par ses pairs/hierarchie; • Difficulté pour identifier et comprendre les situations de handicap/besoins éducatifs particuliers des élèves; • Difficulté pour élaborer et mettre en place des réponses pédagogiques adaptés; • Affaiblissement de la liberté pédagogique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pénibilité des conditions de travail; • Résistance aux troubles moteurs et cognitifs; • Sentiment de manque de soutien institutionnel; • Difficulté pour identifier et comprendre les situations de handicap/besoins éducatifs particuliers des élèves; • Sentiment de résistance des collègues, de la hiérarchie; • Sentiment de résistance des parents lors de l'abordage de thèmes concernant la diversité, notamment sexuelle et ethnique; • Affaiblissement de la liberté pédagogique.

Chapitre 12 - Les leviers tracés par les enseignants des classes ordinaires des deux pays pour faire vivre l'éducation inclusive.

En ce qui concerne les leviers favorisant la mise en œuvre de pratiques professionnelles inclusives, il se rapportent, de manière générale, à deux versants : des ressources personnelles et des ressources pédagogiques.

Des ressources personnelles :

- Adhérer aux enjeux éthiques proposés par l'éducation inclusive.

Au regard des analyses s'intéressant à l'effet des représentations et croyances des enseignants sur le développement de pratiques éducatives inclusives (Ainscow, & Benoit, 2001), il est possible d'identifier leur rôle dans le passage à l'éducation inclusive. Dès lors, ces éléments se traduisent en ressources personnelles capables de favoriser, ou, à l'inverse, infliger des freins au développement du projet. A ce titre, le premier pilier sur lequel l'éducation inclusive trouve un point d'appui est celle des ressources personnelles des enseignants et particulièrement dans leur capacité à faire écho aux enjeux éthiques de l'éducation inclusive. En France comme au Brésil, la démarche empirique permet de faire l'hypothèse que les enseignants engagés dans une pratique inclusive sont ceux pour lesquels les valeurs éthiques prônées par cette ambition s'alignent à leur propre vision de société. En France, cette « convergence de valeurs partagées » s'associe aux principes véhiculés d'une part, par la rhétorique des valeurs républicains du pays, et, d'autre part, par les textes officiels voués à l'éducation inclusive.

Pour sa part, au Brésil ces stratégies relèvent notamment du militantisme des enseignants vis-à-vis de « causes » avec lesquels ils se sentent enclins, voire engagés. Au Brésil, comme en France, cet enjeu de l'enseignant inclusif se rapporte à une ouverture à l'altérité capable de prendre en compte la diversité comme une composante des relations intra scolaire et, par la même voie, mettre en valeur sa richesse. Dès lors, cette reconnaissance aboutit dans une conception de l'éducation qui s'attache au rôle social de l'école ainsi qu'au sens attribué au processus éducatif. A tous les égards cela renvoie à la légitimité du droit au *vivre ensemble* qui caractérise l'ambition de l'éducation dans une visée inclusive. En outre, elle se rapporte à la reconnaissance de l'altérité du *sujet-élève* comme bénéficiaire d'un bien commun partagé au sein de l'expérience scolaire ordinaire.

Une fois la dimension éthique du projet résolue, quelles que soient les motivations, les chemins choisis par les enseignants français et brésiliens sillonnent deux chemins : 1) celui d'une démarche d'observation et prise en compte de l'élève dans la perspective de ses besoins éducatifs, et 2) celui de la mise en place de d'adaptation capables d'inscrire ses besoins individuels dans la dynamique des attendus scolaires.

➤ Des ressources pédagogiques :

Tel qu'il a été vu dans la Partie I, la notion de besoins éducatifs particuliers constitue un des piliers sur lequel se bâtit l'approche inclusive de l'éducation par le changement de paradigme qu'elle propose : à la place de prendre en compte l'élève sous le prisme du handicap/des difficultés scolaires, il s'agit de tenir compte de son/ses besoins éducatifs particuliers. Plutôt que de décentrer le focus sur le handicap/difficultés scolaires, cette notion vise à mettre en perspective le vaste champ des possibles que s'attache à la notion de besoin de l'élève : « besoin naturel ou culturel ? particulier ou singulier ? » (Kohout-Diaz, op.cit, 45). Dès lors, réfléchir en termes de besoins éducatifs devient décisif pour permettre le passage vers l'éducation inclusive. A cet égard, les résultats de cette recherche laissent entrevoir un consensus et deux scénarios conformément le pays. Le consensus autour duquel France et Brésil se rejoignent est celui sur la difficulté à identifier et comprendre les besoins éducatifs particuliers des élèves. Toutefois, si, en France, les enseignants sont plus nombreux à déclarer pouvoir s'appuyer sur des grilles d'observations qui se généralisent progressivement dans l'espace scolaire, au Brésil, ils sont peu à utiliser cette approche. En effet, la grande majorité des enseignants brésiliens soit méconnaissent (21 sur 30) soit utilisent comme repère le dossier de l'élève attestent une situation de handicap présenté dans l'acte de son inscription dans l'établissement scolaire. Les deux extraits ci-dessous rendent compte de ses différences :

F25 : *Oui, oui, euh... en fait, ces documents, ces documents...enfin, on différencie sans faire ce document, naturellement, mais, le fait d'avoir ce document là, ça nous oblige à nous pencher vraiment sur les difficultés réelles, parce qu'on les voit, tout de suite, les difficultés donc on différencie mais le fait de les écrire, on va vraiment au fond des difficultés, on sait vraiment où on va.*

B18- « [...] as vezes a gente nem sabe o que ta acontecendo. Ano passado, eu tinha um, F., que ele era cadeirante, então, eu, quando eu assumi a turma, eu olhei ele numa cadeira de roda, ele é cadeirante, ele tem um problema motor nas pernas, ai um belo dia no meio do ano eu fui apanhar uma folha no chão e vejo a perna do menino se mexendo eu digo “gente, o que é que ta acontecendo? né? o que é que ... eu tomei um susto, né? ai, eu perguntei pra ele, eu disse: “Francisco tu mexe a perna?” “ sim, eu mexo...” ai eu fui atras da pasta do menino pra saber o que era que tava acontecendo, o que era que se passava com aquele menino. Ai é que eu fui saber porque eu fui procurar porque senão até hoje eu tava acreditando que o menino era paralitico. »³⁰⁰

En France, tous les enseignants interviewés affirment avoir accès à des documents leurs permettant de prendre connaissance partielle ou totale des besoins éducatifs particuliers des élèves. De plus, ils estiment être capables d’affiner progressivement les réponses pédagogiques adaptées au fur et à mesure qu’ils peaufinent la prise en compte de l’élève dans sa singularité, en s’appuyant sur ses points forts et ses difficultés. Malgré cette antinomie entre les deux pays, il n’en reste pas moins que l’identification des besoins éducatifs particuliers obéit à une logique du défaut, ou, autrement dit, de ce qui fait écart entre les attendus en matière de performance scolaire et les exigences de l’institution. En France comme au Brésil, l’ensemble des données recueillies permettent de confirmer ce constat. Outre le fait que l’identification des besoins éducatifs particuliers constitue une gageure pour la majorité des enseignants, dans les deux pays, il s’agit d’envisager les besoins sur la seule voie de ce qui fait écart, dissonance. A ce titre, deux scénarios sont possibles : celui de la performance (de quoi est-il capable de faire ?) et celui du comportement (dérange-t-il le groupe ?). Dès lors, il est possible de s’interroger si l’assise épistémologique sur laquelle repose la notion de besoins éducatifs particuliers ne s’apparenterait à une nouvelle forme de nommer la différence qui cela soit à l’égard du handicap, de la difficulté ou de l’inadaptation.

➤ Différencier ou non différencier : telle est la question.

En France comme au Brésil, les résultats obtenus indiquent que les pratiques mises en place par les enseignants dans un but inclusif s’attachent à des stratégies de différenciation et

³⁰⁰ Parfois nous ne savons même pas ce qui se passe. L’année dernière, j’en avais un élève, F., il était en fauteuil roulant, alors quand j’ai repris le cours, je l’ai regardé en fauteuil roulant, bon ... il est en fauteuil roulant, il a un problème de moteur dans les jambes ... puis une belle journée au milieu de l’année, je suis allé chercher une feuille sur le sol et je vois la jambe du garçon bouger. Je dis « les enfants, qu’est-ce qui se passe? hein? qu’est-ce que c’est ... j’ai eu peur, non? Puis, je lui ai demandé, j’ai dit: "F, tu peux bouger ta jambe?" « Bah oui, je bouge...» puis je suis allé chercher le dossier du garçon pour savoir ce qui se passait, ce qui se passait avec ce garçon. Puis je suis allé chercher pourquoi je suis allé chercher parce que sinon, jusqu’à aujourd’hui, je croyais que le garçon était totalement paralysé.

d'adaptation pédagogique permettant d'apporter des réponses spécifiques au *cas par cas*. Dès lors, il est possible de « faire classe » de manière polysémique, avec des parcours variés, variables et qui permettent à chaque élève de s'approprier des contenus selon son « rythme » et ses capacités d'apprentissage. En France, tous les enseignants interviewés ont déclaré adapter leur pédagogie, soit parce qu'ils se sentent « contraints », « obligés » en raison du changement de profil du public scolaire, soit parce que la portée du métier leur y impose. Les deux extraits suivants rendent compte de ces différents états de chose :

F15 : « [...] je pense être une enseignante qui a toujours fais attention à ses élèves et qui a toujours adapté...et je suis pas pour le groupe enfin... tout le monde avance au même temps, j'ai beaucoup de différenciation dans ma classe, j'adapte le travail ils ont des ballons pour s'asseoir au lieu d'une chaise si besoin, enfin, voilà donc j'essaye de me caler aussi aux individualités et voilà, chacun travaille à son rythme au sein de ma classe donc ça va... avec des élèves à de besoins spécifiques... donc, voilà, j'ai un élève avec mon PAP, je me disais « donc ça va le servir, mais voilà ça peut se servir à tous les élèves » donc, je pense que cette loi d'orientation elle remet aussi en question une interrogation à la pédagogie qu'on souhaite mettre en place en classe parce que ça nous permet de réfléchir dans la globalité et non uniquement pour ses élèves là, en fait, et que du coup ça devienne une espèce de d'écosystème dans l'ensemble de la classe ou tout le monde trouve ces choses, se repère de quoi travailler, comment travailler ... voilà et que ça corresponde aussi à chacun d'entre eux et que, du coup, ses élèves sont fondus dans des groupes... dans la classe ...on se rend pas compte quoi. »

Dès lors, les pratiques prenant appui sur la différenciation peuvent se décliner, notamment, dans deux cas de figure : une différenciation « en amont », lorsque l'enseignant prévoit des supports éducatifs au préalable des séances de classe, ou bien, « sur place » lorsqu'il s'agit d'intervenir *in situ* sur l'action pédagogique. Ces scénarios n'étant pas figés, l'enseignant peut à tout le moment faire usage de l'un et de l'autre selon l'évolution des situations pédagogiques vécues.

Chez les enseignants brésiliens ayant adopté la différenciation dans leur pratiques pédagogiques, les arguments mettent en évidence une forte capacité à : 1) entrer en relation avec l'élève par la certitude de sa capacité à apprendre (principe de l'éducabilité) et 2) étendre son champ d'action en se permettant expérimenter des « bricolages pédagogiques ».

B16 : « O que é diferente é a metodologia que eu uso, que muitas vezes aquela maneira de ensinar que eu uso para a minha turma toda, com aquele aluno, dependendo da deficiência que ele tenha, ele não consegue compreender e se apropriar daquele conteúdo, então eu fico buscando alternativas de metodologia, estratégias, atividades que me permitam ensiná-lo, que possibilitem a ele entender o meu conteúdo [...] Com os cegos eu busquei estratégias visuais, objetos que eles pudessem apalpar, atividades que tivesse a presença do toque. Com os surdos eu fui fazer curso a noite de libras para que eu pudesse me comunicar com eles, por que embora eu tivesse uma intérprete em sala de aula, eles se sentiam a vontade de se comunicar comigo, com a professora e eu não sabia nada de libras, então eu mesma busquei um curso para fazer, para que eu pudesse ter o mínimo de comunicação com eles. Com os deficientes intelectual e mental, eu também tive muita dificuldade, eu estava sempre inventando uma nova maneira de passar atividades para eles, para que eles pudessem de fato serem inseridos naquele conteúdo... é um reinventar-se constante, é uma angústia imensa, por que muitas vezes você percebe que aquela estratégia que você buscou, ela está funcionando, outras vezes você não percebe ela funcionar; você vê que o aluno está alheio aquele conteúdo, então o tempo inteiro eu preciso estar reavaliando, se daquela maneira que escolhi para passar o conteúdo para a turma e para ele, ela é de fato eficaz, ou se não eu vou ter que buscar outra alternativa, então é assim, é um desafio contínuo, todos os dias.

Pesquisadora: E como é que você faz? Você faz algum tipo de adaptação para poder incluir o aluno?

B16: Eu faço, ano passado eu tive um aluno com deficiência intelectual, então eu trabalhava o mesmo conteúdo, mas a abordagem desse conteúdo nessas atividades era diferenciada, eu precisava usar muito o visual, eu percebi que isso tinha muito impacto nele, tenta deixar esse conteúdo o mais visual possível, ele não é alfabetizado, é um aluno do 3º ano que não sabe ler, que não domina todas as letras, então eu buscava naquele conteúdo palavras chave, letras, eu estava sempre associando os conteúdos para que ele pudesse ir assimilando. Eu tento identificar no aluno quais são aquelas habilidades que mais se evidenciam e eu uso essas habilidades para me ajudar a passar o conteúdo para ele né? Se ele é mais visual, se ele é mais auditivo, ele anota mais? Ele desenha?. Então eu tento identificar logo no começo do ano, para usar isso ao meu favor né? Como um auxílio, uma força para que eu consiga trabalhar nas minhas aulas. »³⁰¹

³⁰¹ Ce qui est différent, c'est la méthodologie que j'utilise, que est, d'ailleurs, souvent une façon d'enseigner que j'utilise pour toute ma classe, avec cet élève, en fonction de son handicap, il ne peut pas comprendre et s'approprier ce contenu, alors je continue à chercher des alternatives de méthodologie, des stratégies, des activités qui me permettent de lui apprendre, qui lui permettent de comprendre mon contenu [...] Avec les élèves mal voyants je cherchais des stratégies tactiles, des objets qu'ils pouvaient toucher, des activités qui avaient la présence du toucher. Avec les malentendants je suis allé suivre un cours de livre pour pouvoir communiquer avec eux, car bien que j'eusse un interprète dans la classe, ils avaient envie de communiquer avec moi, avec le professeur et je ne savais rien de LIBRAS, j'ai donc cherché un cours pour le faire moi-même, afin que je puisse avoir des moyens de communication possible avec eux. Avec les handicapés mentaux, j'ai aussi eu beaucoup de difficultés, j'inventais toujours une nouvelle façon de leur transmettre des activités, pour qu'ils puissent effectivement s'insérer dans les contenus ... c'est une réinvention constante, c'est une immense angoisse, et souvent vous vous rendez compte que la stratégie que vous avez recherchée fonctionne, d'autres fois vous n'avez pas l'impression de fonctionner, vous voyez que l'élève est en dehors du contenu, donc je dois tout le temps réévaluer, et c'est ainsi que j'ai choisi de dispenser le contenu pour la classe et pour lui, si c'est effectivement efficace... ou sinon, je vais devoir chercher une autre alternative, donc c'est comme ça, c'est un défi continu, tous les jours.

Chercheuse : Et comment le faites-vous ? Faites-vous des adaptations pour inclure l'élève ?

B16: Oui, l'année dernière j'avais un élève avec une déficience intellectuelle, donc j'ai travaillé sur le même contenu, mais l'approche de le contenu et dans ces activités était différente, j'avais besoin d'utiliser beaucoup le visuel, j'ai réalisé que ça avait beaucoup d'impact sur lui, c'est-à-dire, partir du contenu de manière la plus visuelle possible, il n'est pas alphabétisé, c'est un élève de 3ème année qui ne sait pas lire, qui ne connaît pas toutes les

Sur l'ensemble des enseignants français et brésiliens adoptant la différenciation pédagogique, il est facile de percevoir que cette approche se présente comme une réponse efficace à la problématique de la rigidité curriculaire et ce, dans les deux pays. Dès lors, il est possible d'affirmer que la différenciation, par sa capacité à singulariser le parcours d'apprentissage répond aux nouveaux enjeux inscrits dans la modélisation opératoire des gestes professionnels centrée sur l'élève et non sur les attendus fixés par le programme scolaire déterminé par la classe d'âge à laquelle il s'attache.

➤ L'enseignement inclusif et le paradigme du « praticien-réflexif ».

Le contexte de mutations professionnelles imputé au métier de l'enseignant met en perspective le paradigme du « praticien réflexif » (Maroy, 2001) dans sa capacité à « s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats » (idem, p.7-8). Dès lors, une pratique réflexive portée sur l'action pédagogique et ses enjeux au regard d'une approche inclusive devient incontournable. Selon Perrenoud (1993), une pratique pédagogique efficace ne pouvant pas être garantie par l'action, la réflexion sur la pratique est une condition fondamentale pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Pour Dewey (1979) [1910] cette attitude est indispensable à l'action éducative et doit être vécue, avant tout, comme une manière de se positionner en tant qu'acteur de sa démarche professionnelle. Pour cet auteur, trois attitudes fondamentales qui caractérisent un enseignant réflexif :

1) une ouverture d'esprit capable de prendre en compte la nature diversifiée des expériences éducatives ;

2) le sens de responsabilité, ce qui implique un examen attentif des actions menées dans le contexte de la pratique professionnelle en considérant les enjeux et conséquences de chacune ;

3) l'engagement grâce à une attitude attentive qui se traduit par une adhésion aux objectifs éthiques et pédagogiques qui animent sa pratique.

lettres, alors j'ai cherché travailler par des mots-clés, des lettres, j'associais toujours le contenu pour qu'il puisse assimiler. J'essaie d'identifier chez l'élève quelles sont les compétences les plus évidentes et j'utilise ces compétences pour m'aider à lui transmettre le contenu, n'est-ce pas ? S'il est plus visuel, s'il est plus auditif, écrit-il plus ? Dessine-t-il ? Alors j'essaie de l'identifier en début d'année, de l'utiliser à mon avantage, non ? en guise d'aide, c'est une force pour moi de pouvoir travailler comme ça dans mes cours.

En France comme au Brésil, les situations complexes auxquelles les enseignants se confrontent au quotidien exige davantage la nécessité d'une posture réflexive maintenue et contextualisée que l'application de prescriptions ou de réponses programmées. En tant que « praticiens réflexifs », les enseignants français et brésiliens qui parviennent à inscrire leurs pratiques dans une visée inclusive perçoivent les moments d'incertitude comme l'occasion d'enrichir leur pratique professionnelle sans mettre en cause leur sentiment d'efficacité. Dans les deux pays, l'analyse des résultats montre que ces enseignants sont capables de 1) remettre en question sa pratique sans mettre en cause leur sentiment d'efficacité, 2) mettre en œuvre une démarche d'investigation.

A l'inverse, il semblerait que les enseignants moins enclins à l'approche inclusive soient ceux pour lesquels il est plus difficile de mettre en perspective des convictions solidifiées et, par la même, s'ouvrir à des nouvelles manières d'exercer leur pratique en contexte d'inclusion.

Chapitre 13 - La diversité : un chantier à bâtir en matière d'éducation inclusive dans les deux pays.

Les résultats obtenus au titre de cette recherche montrent que, à échelle variée, en France comme au Brésil, le volet « diversité » reste un chantier à bâtir en matière d'éducation inclusive. En France, cette dimension de l'inclusion touche notamment les élèves allophones et issus de l'immigration et reste, en grande partie, réduite à des préoccupations autour de la maîtrise de la langue française ainsi que l'acquisition des contenus disciplinaires, sans qu'une réflexion profonde sur l'enjeu de la diversité à l'école soit envisagée dans les pratiques pédagogiques. En ce qui concerne les allophones, il est remarquable de constater les difficultés éprouvées par les enseignants des classes ordinaires en ce qui concerne la prise en charge de leur besoins éducatifs. Cette situation est d'autant plus perçue comme « difficile à gérer » lorsque l'enseignant ne peut pas s'appuyer sur des dispositifs de coenseignement (Casnav ou UPEAA, par exemple). Pour ces enseignants, l'hétérogénéité de profils chez ces élèves (NSA ou PSA) et sur le plan linguistique et sur celui de sa situation personnelle, représente un premier frein à la prise en charge correcte de leurs besoins. En effet, ces résultats corroborent ceux issus de l'observation de terrain sur les difficultés des enseignants à construire un projet pédagogique de longue durée lorsque l'élève vit en situation d'instabilité sociale (vivant en *squat* ou bien risquant l'expulsion). Enfin, il convient de noter que la majorité des enseignants éprouvant ces difficultés regrettent l'absence de mixité sociale qui mène à la ségrégation des populations au sein des établissements scolaires. Pour appuyer ces propos, je donne place à la parole d'un enseignant :

F 3 : « [...] tu vois, c'est là qu'on est dans une espèce d'entre deux qui n'a pas été résolu mais parce que l'école, avant même de parler, du mon point de vue, n'a pas résolu un tas de choses, par rapport à ce qui est le monde et la société d'aujourd'hui [...] l'école française elle est loin d'être inclusive, malgré les discours, même ces répétitions de discours politique, ministre après ministre, sur l'école de république qui doit, qui doit, qui doit qui doit, pour l'école de la république elle est élitiste encore, elle a du mal à s'exonérer du parcours, des parcours d'exclusion de certains élèves, c'est pour moi une évidence, je lisais encore un article hier, une étude qui est sortie, on parlait tout à l'heure des classes horaires aménagées musique, typiquement, ces classes horaires aménagées musiques, quant on observe les enfants et les familles d'où ces enfants viennent, c'est, voilà, 90%, soit en école élémentaire, qui ça soit en collège ou lycée, à une population plus aisée, voilà, c'est tout [...] ça se joue d'un point de vue sociétal, évidemment, la société elle répercute au sein de l'éducation nationale. Dans son sens large, tous ces phénomènes d'exclusion ou d'inclusion, si on veut inclure alors on peut inclure les élèves handicapés mais on peut aussi inclure, tout le monde, quel que soit son capital culturel d'origine, son capital social d'origine, et à ce moment-là si on veut vraiment inclure tout le monde ... à un moment donné il faut arrêter de jouer les hypocrites et permettre aux populations que sont les plus éloignées de l'école et des dispositifs de réussite, d'aller vers ces dispositifs de réussite. »

Au Brésil, les résultats de cette recherche permettent d'affirmer que la diversité ethnique et culturelle n'est pas suffisamment prise en compte dans les pratiques pédagogiques des enseignants des classes ordinaires. Aussi bien par l'observation de terrain que par l'analyse des entretiens, il est possible de constater que la diversité ethnique et culturelle des élèves passe tantôt inaperçue tantôt peu explorée dans le contexte des pratiques scolaires ordinaires. Si, d'une part ces insuffisances résultent d'une formation éloignée des réels enjeux de la diversité à l'école brésilienne (au-delà du handicap), d'autre part, elle semble s'attacher à des résistances des acteurs éducatifs en aborder cette question. Dans le contexte de cette recherche, seulement une minorité d'enseignants, eux-mêmes appartenant à des populations socialement marginalisées, parviennent à intégrer, dans ses pratiques, une vision d'inclusion dans son sens large. Pour la plupart, ces actions se destinent à la mise en valeur de la culture afro-brésilienne afin de combattre l'effacement identitaire ainsi que les discriminations historiquement portés aux élèves afro-brésiliens. Chez ces enseignants, il est possible d'identifier une attention particulière à l'application de la loi 10.639, l'usage de documents d'orientation sur l'éducation pour les relations ethnico- raciales³⁰² et la mise en place de projets pédagogiques axés sur la mise en valeur de la culture afro-brésilienne. Toutefois, il convient de faire remarquer que ces mêmes enseignants peuvent faire objet de résistances, voire harcèlement en raison de ses choix pédagogiques ce qui laisse penser que l'abordage de la diversité dans l'école brésilienne ne fait

³⁰² A exemple du « Plano Nacional De Implementação Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. (Brasil, 2008)

pas unanimité et que les enseignants s'orientent dans cette voie risquent de subir des contraintes. Le témoignage ci-après rend compte de ces situations :

B 24 : « *Keyla, a coisa é muito séria. Eu já presenciei verdadeiros cultos evangélicos nas escolas públicas e o preconceito é muito grande com qualquer temática africana ou indígena, mesmo assim eu e outros colegas insistimos. Por conta da lei, as escolas tem que tolerar e a palavra é essa mesmo, « tolerar », porque eles apenas « toleram ». A coisa não é levada muito à sério não. Apenas se pensa em um ou outro projeto, para falar de ambos como “data comemorativa”. Aqui no Maranhão a coisa é arraigada. No caso do Maranhão não sei qual o motivo mas a maioria dos gestores é evangélico e confundem o espaço da escola com o espaço da igreja. Eu já fui proibida de fazer várias atividades por causa dessas coisas [...] Eu propus à certa altura do ano letivo um trabalho com dança. Os alunos toparam tranquilamente mas o gestor me chamou dizendo que os pais estavam reclamando porque não admitiam que seus filhos evangélicos dansem. Eu tive que cancelar a atividade pois não ia fazer pra uns e não pra outros. »³⁰³*

³⁰³ Keyla, la chose est très sérieuse. J'ai déjà témoigné de véritables cultes évangéliques dans les écoles publiques et le préjugé est très grand avec n'importe quel thème africain ou indigène, même si d'autres collègues et moi-même insistons. En raison de la loi [10639], les écoles doivent tolérer, et c'est bien le mot, tolérer, parce qu'on tolère simplement. La chose n'est pas prise très au sérieux. On ne pense qu'à des projets, pour parler des « dates commémoratives » [...] Ici au Maranhão, les choses sont très enracinées. Dans le cas de Maranhão, je ne sais pas quelle est la raison, mais la plupart des directeurs d'établissements sont évangéliques et confondent l'espace scolaire avec l'espace de la religion. J'ai déjà été interdite de faire diverses activités à cause de ces choses. [...] J'ai proposé un travail de danse à un certain moment de l'année scolaire. Les élèves y ont adhéré, mais le directeur m'a appelé en disant que les parents se plaignaient parce qu'ils n'admettaient pas que leurs enfants évangéliques puissent danser. ». J'ai dû annuler l'activité car je n'allais pas le faire pour certains et pas pour d'autres.

Conclusion Générale.

Le paradigme de l'éducation inclusive, adopté en France et au Brésil à la fin des années 90, se présente comme une opportunité offerte à ces deux pays d'y répondre aux enjeux éducatifs du XXI^{ème} siècle. Rejoignant des rhétoriques diverses (institutionnelles, associatives, militantes), dans les deux pays, cette ambition fait converger différentes « causes » allant de la présence des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire (particulièrement au Brésil) à la promotion d'une école pour tous (particulièrement en France). Compte tenu des mutations que ce mouvement opère dans ses systèmes éducatifs, cette thèse s'est attachée à analyser les formes, pratiques et obstacles à travers desquels cette ambition prend forme dans chaque pays. Afin d'aborder cette problématique, cette étude s'est intéressée aux enseignants des classes ordinaires en raison de leur place stratégique dans l'ambition de bâtir des communautés d'apprentissage équitables et sans discrimination. Le défi n'est pas négligeable et comporte d'innombrables incertitudes. Voilà pourquoi il a été choisi un abord comparatiste afin de permettre une ouverture transnationale sur le phénomène de l'éducation inclusive et, ainsi, favoriser une analyse décentralisée de sa circulation dans les deux pays impliqués dans cette étude. A cet égard, il convient de noter que la visée comparative qui guide cet objectif porte moins sur le repérage des similarités et dissemblances que sur la mise en perspective de ce qui est considéré comme « commun » et comme « particulier » dans le contexte d'une analyse transnationale. Or, comme il a été montré dans la partie I, dans le contexte actuel de mondialisation et d'internationalisation croissants, ces notions deviennent plus que jamais fluides en raison de l'effacement de frontières que ces logiques apportent dans leur élan expansionniste. Ainsi, la perspective comparatiste qui inspire le comparatisme dans cette étude a eu pour vocation de mettre en perspective les différentes manières de signifier et de s'approprier de l'ambition inclusive en mettant à jour la pluralité de sens et d'usages indexés à chaque contexte en dépit des usages institutionnelles. Par cette voie, il est à espérer que la démarche comparatiste ici présentée puisse donner matière à des réflexions plus ambitieuses en matière de recherche transnationale, notamment en ce qui concerne la mise en parallèle des mots, de significations sémantiques, d'usages et de pratiques professionnelles. En effet, cette recherche a pu montrer que malgré les différentes significations émanant de la notion d'éducation inclusive en France ou au Brésil, il n'en reste pas moins que des convergences en matière de pratiques pédagogiques aient été observées. A bien des égards, ces convergences mettent en lumière des processus d'appropriation de sens et usages qui s'apparentent davantage aux besoins des élèves qu'aux injonctions institutionnelles qui, par ailleurs, pouvant

être à l'origine de zones de conflictualité ou bien des injonctions paradoxales. Cette thèse aura donc permis de mettre en lumière ce qui pour moi peut être qualifié de « particularités convergentes » entre les deux pays. Ce phénomène montre, quant à lui, une tendance identifiée en France comme au Brésil en matière de développement de pratiques professionnelles individualisées, formulées par les enseignants eux-mêmes, en lien avec des processus de recherche et expérimentation visant à la prise en charge des différentes situations d'apprentissage auxquelles ils se confrontent. Il va sans dire que sous cet angle, le comparatisme a toute sa place en ce qui concerne le repérage et la mise en exergue des pratiques professionnelles susceptibles d'inspirer différents contextes nationaux et/ou scolaires. Néanmoins, depuis le début de cette recherche, il était évident que la mise en route d'une démarche comparatiste nécessitait une mise en contexte des conditions d'émergence de l'éducation inclusive en France et au Brésil à la lumière des enjeux éthiques et sociétaux qui caractérisent le système éducatif de ces deux pays. Ainsi, une restitution socio-historique a permis de comprendre que, malgré les différentes portées du projet dans chacun de ces contextes, les fondements de son inscription dans les politiques éducatives correspondent au même combat : la lutte contre les phénomènes d'exclusions, marginalisations, discriminations et inégalités scolaires. Au Brésil et en France, ces phénomènes touchent particulièrement les élèves en situation de handicap, les filles, les minorités ethniques/culturelles ainsi que les enfants en situation de précarité sociale et/ou territoriale. Par cette optique, il a été possible de comprendre plus profondément les enjeux qui sous-tendent l'ambition en faveur d'une école inclusive ainsi que les mesures adoptées par chaque pays pour faire avancer cet objectif. Etant donné que ce projet s'inscrit dans la mouvance corporative des organismes internationaux visant façonner l'avenir des sociétés, il convenait d'examiner de près les enjeux qui sous-tendent leurs intérêts ainsi que les modalités rhétoriques et opérationnelles choisies pour la mise en route du projet. Cette vision panoramique a permis de constater une évolution d'objectifs menant de l'accessibilité aux écoles ordinaires par les enfants en situation de handicap (Salamanca, 1994) à l'éducation démocratique (UNESCO, 2020) de nos jours. Toutefois, si cette évolution est remarquable sur le plan éthique, il n'en reste pas moins que le pilotage verticalisé mené par les instances institutionnelles reste aux antipodes de la visée démocratique de l'ambition qu'elles portent.

De toute évidence, ces changements ne sont pas sans effets sur les manières d'envisager l'école, ses pratiques et ses objectifs. Parmi les différents axes du projet, la mise en avant de la scolarisation en milieu ordinaire, soutenue par le principe de la non-discrimination,

engage les enseignants des classes dites ordinaires à des bouleversements majeurs. Voilà pourquoi, dans cette thèse, il était question de s'intéresser à ces enseignants vers lesquels se tournent des nombreuses attentes en matière d'éducation inclusive. De « maître tout puissant » d'autrefois à « l'interprète de la diversité » d'aujourd'hui (Kohout-Diaz, op.cit) les mutations suscitées par l'approche inclusive bousculent largement les lignes du métier, notamment dans un contexte d'exigences du type *evidence-based practices* (Odom et al, 2005). Dans ces conditions, cette recherche a permis de comprendre la mise en œuvre de l'éducation inclusive en France et au Brésil, en s'appuyant sur les perceptions ainsi qu'aux modes d'appropriation des enseignants français et brésiliens au regard des objectifs du projet. Quelles sont ses perceptions ? Adhèrent-ils volontairement à cette ambition ? Comment font-ils pour faire vivre une approche inclusive dans ses pratiques professionnelles ?

Pour répondre à ces questions, quatre hypothèses ont été élaborées afin de délimiter le champ d'analyse. Ensuite, il était question de les aborder par une méthodologie capable de mettre en perspective la problématique suscitée dans cette étude et la réalité du terrain de recherche. Les résultats obtenus à ce titre ont mis en évidence des différentes formes d'appropriation de l'éducation inclusive, une multiplicité de pratiques visant à le faire vivre et aussi des obstacles. Dans sa globalité, ces contributions peuvent être déclinées comme suit :

1. Dans les deux pays, les enseignants des classes ordinaires ont des différentes perceptions sur la notion d'éducation inclusive. Au Brésil, la plupart des enseignants envisagent cette notion sous le prisme de la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. En effet, 12 ans après la volonté en faveur de l'éducation inclusive au Brésil (2008), cette notion ne parvient pas à gagner en autonomie et se détache d'une existence réduite à une perspective du modèle spécialisée. Toutefois, il est notable de constater une appropriation progressive du sens extensif de l'inclusion manifesté par certains enseignants. Curieusement, cette évolution prend moins appui sur des formations professionnelles que sur des différents types de positionnement/engagement concernent les éléments de la dimension éthique de l'éducation inclusive, à l'image de la lutte contre les discriminations. En France, les enseignants sont nombreux à percevoir l'éducation inclusive dans son sens large, en mettant l'accent sur la mise en valeur de la diversité. C'est dans le contexte français que la prise en compte des besoins éducatifs particuliers avance de manière plus organisée et plus solide. Toutefois, malgré les dissemblances, aussi bien en France qu'au Brésil, les enseignants continuent à s'appuyer sur ce qui fait défaut : tantôt à l'égard des situations liées au handicap tantôt dans la prise en compte de la diversité culturelle/ethnique à l'école.

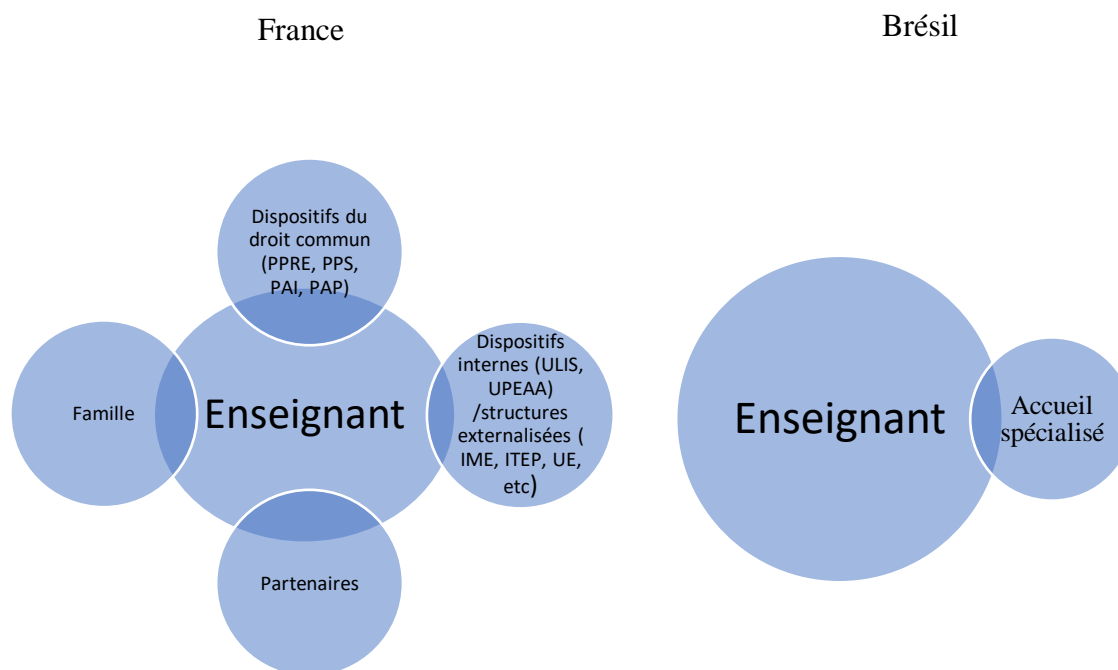
2. Dans les deux pays, les enseignants peuvent assumer différentes « postures » concernant l'adhésion à l'éducation inclusive : celle d'une adhésion, celle d'une soumission et celle d'une mise en cause. Ces postures ne s'attachent pas à un contexte spécifique mais à une manière de se rapporter au projet. En outre, elles indiquent l'existence d'une transversalité en matière d'engagement professionnel qui ne se réduit pas à des contextes de référence. Ces résultats peuvent fournir des pistes de réflexions sur les mécanismes de résistance ou d'engagement des enseignants, et du reste, sur les points de tension qui sous-entendent ce à quoi ils souscrivent ou proscrivent en matière d'inclusion scolaire. Par exemple, parmi les postures résistantes à l'éducation inclusive il est possible de noter des dissemblances entre les deux pays. Chez les enseignants français, on note un malaise face à l'inclusion d'élèves dont les besoins éducatifs relèvent des troubles/difficultés du comportement tandis qu'au Brésil, ce sont les handicaps visibles : trisomie, handicap moteur, entre autres.
3. En ce qui concerne la mise en action de l'éducation inclusive dans les pratiques pédagogiques, la France et le Brésil se distinguent par les actions ainsi que par les moyens mobilisés. Pour rappel, afin d'orienter cette analyse, je me suis appuyée sur neuf items proposés par l'UNESCO (op .cit, 2005) qu'on également inspiré l'observation de terrain. Si j'utilise les mots « guider » et « inspirer », c'est pour souligner le fait que ces éléments ont été des points d'appui et non une grille d'évaluation fermée. Pour rappel, les voici :

1. Les élèves ont le droit de participer à toutes les matières et à toutes les activités ;
2. La planification de l'enseignement et de l'apprentissage tient compte de tous les élèves ;
3. Le programme d'études développe la compréhension et le respect des différences ;
4. Pendant les cours, tous les élèves participent ;
5. Des styles et des stratégies d'enseignement variés sont utilisés ;
6. L'apprentissage des élèves s'opère avec succès ;
7. Le programme d'études cherche à développer la compréhension des différentes cultures au sein de la société ;
8. Les élèves participent aux systèmes d'évaluation et de validation ;
9. Les difficultés d'apprentissage sont considérées comme des possibilités de perfectionner la pratique.

Guidés par ces paramètres, les résultats de cette recherche laissent penser que les chemins choisis par les enseignants des deux pays varient en fonction de la définition d'éducation inclusive retenue dans la politique éducative nationale, de l'organisation sur laquelle repose sa mise en œuvre, de la formation des enseignants et, finalement, des dispositifs

susceptibles d'appuyer leurs pratiques professionnelles. Particulièrement en France, ces pratiques amorcent le passage à une « pédagogie polysémique » qui s'adresse à des différentes situations d'apprentissage par des techniques et des gestes professionnels variés. De plus, ces résultats révèlent aussi des modes d'intervention fondés sur la différenciation et l'adaptation pédagogique opérant dans une approche du « cas par cas ». Enfin, ils mettent en évidence une tendance à la remise en question du rôle de l'école, du processus d'enseignement-apprentissage et des pratiques professionnelles qui caractérisent la culture pédagogique du milieu ordinaire. Au Brésil, en raison d'une conception d'éducation inclusive plus restreinte, les pratiques inclusives en scolarité ordinaire sont fortement attachées aux situations de handicap, et *ipso facto*, tributaires de l'expertise des enseignants spécialisés. De plus, tandis qu'en France le passage à une pédagogie inclusive met en évidence une articulation d'actions, au Brésil, l'enseignant reste seul et isolé face aux enjeux à l'œuvre de l'éducation inclusive. Afin de représenter ces différents états de chose, le schéma suivant reprend l'essentiel du contexte lié à la pratique de l'enseignant de classe ordinaire dans les deux pays :

Figure 21 : Proposition de schéma lié à la pratique de l'enseignant de classe ordinaire.



Si, comme déclare Ebersold, « *l'inclusion se matérialise [...] dans l'aptitude des enseignants à inscrire leur fonction dans une vision poly systémique nécessaire à la réalisation du projet éducatif de l'individu [...] par-delà ses dimensions pédagogiques* » (2009, p.77), il convient alors de porter un regard attentif à ces variations. Or, le passage aux pratiques inclusives requiert l'effort de tendre vers une vision systémique de la réalité scolaire afin de coconstruire des parcours d'apprentissage innovants. Renfermé dans ses propres convictions professionnelles, l'enseignant des classes ordinaires pourra difficilement envisager des nouveaux horizons. Cet argument rejoint, par ailleurs, d'autres arguments (Tremblay et Toullec-Théry, 2020) où la collaboration, dans ses différentes déclinaisons (coenseignement, co-intervention, partenariat) apparaît comme efficace pour les élèves dont les besoins éducatifs comportent des difficultés scolaires. De plus, les résultats de cette recherche suggèrent que, en situation de solitude, le sentiment d'efficacité professionnelle de l'enseignant est inversement proportionnel à sa volonté de faire évoluer ses pratiques pédagogiques.

En ce qui concerne les obstacles au développement de pratiques inclusives dans la scolarité scolaire, cette thèse a pu relever des conceptions et des postures susceptibles de soutenir ou déjouer en faveur de l'inclusion. Les résultats ont, en effet, montré que la mise en œuvre du projet dépend non seulement des perceptions des enseignants mais aussi de leur capacité à donner du sens aux objectifs de l'ambition. Sur ce plan le contexte brésilien montre que, en dépit des forces déjouant dans l'évolution de l'éducation inclusive, l'engagement de certains enseignants permet, toute de même, de faire évoluer les pratiques, ne serait-ce qu'à doses homéopathiques.

Dans les deux pays, les enseignants déplorent que la formation reçue à tous les niveaux soit insuffisante, aussi bien du point de vue qualitatif que quantitatif, pour leur préparer à l'exercice de pratiques pédagogiques axées sur l'inclusion de tous les élèves. Or, l'un des défis fondamentaux qui émerge de la proposition d'école inclusive est précisément une formation capable de leur permettre repenser et recadrer l'enseignement à l'ère de l'éducation inclusive. Si l'éducation inclusive requiert l'évolution des pratiques professionnelles, il convient de prendre en compte la place des approches critiques et créatives par au-delà des modèles de transmission et d'assimilation disciplinaire de concepts et de savoirs.

Outre les limites de la formation, les résultats de cette recherche mettent en évidence que le développement de pratiques inclusives se heurte un sentiment progressif chez les enseignants d'épuisement professionnel et dégradation de conditions de travail qui les amène à

considérer cette ambition, parfois, comme une surcharge de plus. Ce sentiment est plus particulièrement noté en France où le passage à l'inclusion implique dans l'avènement de nouvelles formes de bureaucratisation du métier (ESS, Gevasco, PPRE, etc).

En ce qui concerne les pratiques des enseignants, dans les deux pays, les résultats mettent en évidence des processus contrastés. En France, les résultats laissent apparaître un processus progressif de formalisation de ressources qui débouchent dans la mise en oeuvre de gestes professionnels axés à la fois sur la prise en compte des besoins éducatifs particuliers que de la diversité des élèves. Au Brésil, ils laissent entrevoir la permanence de logiques normatives qui s'opposent à la prise en compte de chaque sujet-élève dans sa singularité. À coup sûr, cet obstacle constitue l'une des entraves majeures à l'évolution de l'éducation inclusive au Brésil.

Enfin, il convient de mentionner que, si le passage aux pratiques professionnelles inclusives dépendent largement des éléments cités ci-dessous, les résultats de cette recherche font également connaître d'autres facteurs auxquels cette ambition est attachée. A ce titre, l'expérience brésilienne montre que l'instabilité démocratique produit, elle aussi, des effets sur l'évolution vers l'inclusion. En France, ce sont les tensions religieuses, quant à elles, qui mettent à mal les conditions favorables aux principes pronés par l'éducation inclusive. Ce constat permet de considérer avec attention les enjeux à l'oeuvre des injonctions en faveur des pratiques fondées sur des principes inclusifs.

En conclusion, ces résultats permettent de suggérer que le virage définitif vers l'éducation inclusive s'opère tant au niveau des pratiques professionnelles que des conditions dans lesquelles celles-ci sont engendrées. Enfin, il importe de reconnaître et, à *fortiori*, de mettre en valeur les expériences quotidiennes probantes qui restent en marge de la reconnaissance académique et/ou institutionnelle. En France comme au Brésil, ces pratiques, bien que présentes dans la réalité scolaire, sont souvent inconnues, sous-estimées, voire réprimées, tel que démontre l'expérience brésilienne. Toutefois, malgré ses obstacles, les expériences relevées dans les deux pays permettent de garder l'enthousiasme : le processus n'est pas fini.

Bibliographie

- Ainscow, M., & Benoit, H. (2001). Comment relier réussite et inclusion: nouvelles chances, nouvelles résistances. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (16), 141-151.
- Akkari, A., & Barry, V. (2018). Pour une école inclusive : des intentions aux réalisations. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78 [en ligne] 37-4
<https://doi.org/10.4000/ries.6394>. Consulté le 16 août 2019.
- Almeida, S. (2019). *Racismo Estrutural*. [En ligne] URL :
https://inegalagoas.files.wordpress.com/2020/04/almeida-silvio_-o-que-c3a9-racismo-estrutural_-2-pc3a1ginas-1-17.pdf. Consulté le 27 Octobre 2020.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93.
- Alves, M. T. G., Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2016). Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013 : hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, 47- 49. <https://doi.org/10.20336/rbs.150>.
- Amstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de pédagogie* 134, 87-96.
- André, M. (2013). *Etnografia da prática escolar*. Campinas : Papirus.
- André, M. (2001). Pesquisa em educação : buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 5164. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742001000200003>.
- Armagnangué M. et all. *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. (2018).

[Rapport de recherche] URL : <https://hal.inshea.archives-ouvertes.fr/hal-02004021/>

Consulté le 16 décembre 2019.

Barcelos, L. C. (1993). Educação e desigualdades raciais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (86), 15-24.

Barrère, A., & Delvaux, B. (2017). La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. [En ligne] URL : <https://journals.openedition.org/ries/6038>. Consulté le 02 septembre 2019.

Bastide, F. (2011). La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. *VST - Vie sociale et traitements*, III(3), 34-41.

Becker, H.S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 65-78.

Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C., & Crohas, G. M. (2010). La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, 1-8.

Bergeron, G., & St-Vincent, L. A. (2011). L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.

Binet, A., & Simon, T. (1907). *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*. Paris : Colin.

Borri-Anadon, C., Gonçalves, G. B. B., & Russo, K. (2020). Évolution des politiques relatives à l'inclusion scolaire au Brésil et au Québec. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, (1), 117-130.

- Booth et Aiscow (2002). Guide de l'éducation inclusive. Développer les apprentissages et la participation dans l'école. [En ligne] URL : <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>. Consulté le 20/08/2018.
- Boumard, P. & Bouvet, R. (2007). La Société européenne d'ethnographie de l'éducation: Histoire et enjeux. *Ethnologie française*, 37,689-697.
- Bourdieu, P. (1984a). Espace social et genèse des "classes". *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 53, 3-14.
- Bourdieu, P. (1984b). *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1990). La domination masculine. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 84, 2-31.
- Bourdieu, P. (2002). Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5, 3-8.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Champagne P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en Sciences Sociales* 91(1), 71-75.
- Breitenbach et all. (2016). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [Enligne]URL :https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362016000200359&script=sci_arttext&tlng=pt. Consulté le 25 juillet 2019.

- Buisson-Fenet, H. & Pons, X. (2012). L'eupéanisation de l'École française en débat : le cas contrasté de l'évaluation des établissements scolaires. *Politix*, 98(2), 129-146.
- Butler, J. (2008). *Le pouvoir des mots: discours de haine et politique du performatif*. Paris : Éditions Amsterdam.
- Camara, S. (2013). Inspeção Sanitária escolar e educação da infância na obra do médico Arthur Moncorvo Filho, *Revista brasileira de historia e educação*, 13, 57-85.
- Camargo, E. A. S. (Org.). (2004). Globalização e educação: precarização do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 87,1101-1102.
- Camargo (de), F. P. (2019). O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: aspectos da implementação da política de educação inclusiva em Corumbá/MS. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Canguilhem, G. (1991/1966). *Le normal et le pathologique*. Paris: PUF
- Canziani, M.D.L (1995). Crianças deficientes, psicodiagnósticos. (En ligne] URL : <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3182>. Consulté le 11 février 2019.
- Carvalho, R. E. *Educação Inclusiva com os Pingos nos Is*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahier de recherche sociologique* 22, 11-27.
- Castro (de), M. L.S. (2013). Educação Comparada no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica. [En ligne] URL : <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.06>. Consulté le 5 juin 2018.
- Charlot, B. La recherche en Education entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir. *Recherches & éducations* [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/455>. Consulté le 22 mars 2019.

- Chauvière, M. & Plaisance, E. (2000) *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* Paris : PUF.
- Cnesco (2016). Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Rapport scientifique. [En ligne] URL : <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>. Consulté le 11 avril 2019.
- Copans, J. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'enquête ethnologique de terrain*, Paris : Armand Colin.
- Cortier, C. Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française. *Diversité : ville école intégration*, 151,145-155.
- Crouzier, M. F., & Gardou, C. (2005). Éducation inclusive : du prêt-à-porter éducatif à la culture du sur-mesure. *La nouvelle revue de l' AIS*, 30, 125-132.
- Cury, C.R.J. (2002). Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 18(2), 164-174.
- Cury, C.R.J. (2007). A gestão democrática na escola e o direito à educação, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, (23) 3, 483-495.
- Cury, C. R. J. (2009). Réflexions sur les principes juridiques de l'éducation inclusive au Brésil légalité, droit à la différence, équité. *Recherche et formation*,61, 41-53.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Le Seuil.
- Desombre, C., Delelis, G., Lachal, M., Urban, E., Roye, L., Gaillet, F., & Antoine, L. (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire: un outil de recueil. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/2), 215-239.

- Deslauriers, J. P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques, 1*, 85-111.
- Dewey, J. (1910) [1979]. *Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dolignon, C. (2010). La prise en compte des élèves en difficultés scolaires en France, en Belgique et en Angleterre. Approche comparative. *R. Malet, École, médiations et réformes circulaires: perspectives internationales, Bruxelles, De Boeck*, 97-114.
- Dompierre, D. (2000). Riccardo Petrella: Un intellectuel en croisade. *Nuit blanche*, (78), 56-60.
- Donzelot J. & al., *Face à l'exclusion, le modèle français*. Paris : Éditions Esprit.
- Dorison, C., & Lewi-Dumont, N. (2011). La formation de tous les enseignants à la diversité. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 7-10.
- Durkheim. E. (2007/1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Les Presses universitaires de France.
- Durkheim. E. (2013/1922). *Éducation et Sociologie*. Paris : Quadrige
- Duru-Bellat, M. & Tenret, É. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? *Revue française de sociologie*, 50(2), 229-258.
- Duru-Bellat, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Presses Universitaires de France.
- Ebersold, S. (2017). *L'éducation inclusive: privilège ou droit?*. Paris : PUG- Collection handicap, vieillissement, société.

- Ebersold, S. (2016). Conférence Education inclusive en France : tendances, défis et enjeux. *Conférence de comparaisons internationales*. [En ligne] URL : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/02_Ebersold.pdf. Consulté le 03 juin 2019.
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. [Rapport de recherche]URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01445378/document>. Consulté le 17 Janvier 2019.
- Ebersold, S., & Detraux, J. J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 102-115. Consulté le 16 Janvier 2020.
- Faes, H. (2015). Hannah Arendt et les définitions de l'homme. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 140(3), 341-358.
- Felouzis, G. (2019). Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale. *Sociologies : Théories et recherches* [En ligne] URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/2977>. Consulté le 02 janvier 2019.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44 (3), 413-447.
- Figueira, E. (2008). *Caminhando em Silêncio: Uma introdução à trajetória da pessoa com deficiência na história do Brasil*. São Paulo : Giz Editorial.
- Fonseca, M. V. (2002). *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF.

- Fortier, M. P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants: de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 44(1), 12-39.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses* (Vol. 42). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris : Gallimard
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*, tome III. Paris, Gallimard.
- Frangieh, B., Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). Un espace d'inter-métiers au service de l'école inclusive. [En ligne] URL : <https://hal.uca.fr/hal-01143638/>. Consulté le 24 septembre 2020.
- Freire. P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à pratica educativa*. São Paulo: Paz et Terra.
- Gardou, C. (2006a). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 22(4), 91-98.
- Gardou, C. (2006b). Alfred Binet : explorer l'éducabilité. *Reliance*, 20 (2), 111-119.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Érès.
- Gardou, C., & Jeanne, Y. (2008). Faire culture commune. *Reliance* [En ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-reliance-2008-1-page-29.htm>. Consulté le 13 mai 2020.
- Garel, J.P. (2010). De l'intégration scolaire à l'inclusion : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*. 122(123), 143-165.

- Gatti, B. A. (2003). A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. *Nas Redes da Educação*. [En ligne]. URL : <http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/gatti1.pdf>. Consulté le 23 Juillet 2020.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gaussel, Marie. (2016). L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. *Dossier d'actualité Veille et Analyse IFÉ* [En ligne] URL : https://gex-nord.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/dossier_ife_112-10-2016_education_filles_garcons.pdf. Consulté le 24 mars 2019.
- Geertz, C. (2008) [1928]. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro : LTC.
- Geertz, C. (1998). La description dense. *Enquête* [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/enquete/1443>. Consulté le 28 Avril 2019.
- Ghiglione, R., Molette, P., Landré, A., & Bromberg, M. (1998). L'analyse automatique des contenus. Paris : Dunod.
- Gillig, J. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36,(4), 119-126.
- Giroto, C. R. M., & de Castro, R. M. (2011). A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil. *Revista Educação Especial*, 24(41), 441-451.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). Grounded theory: The discovery of grounded theory. *Sociology the journal of the British sociological association*, 12(1), 27-49.
- Glat, R., & Fernandes, E. M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, 1(1), 35-39.

- Godinho et al. (2006). Trajetória da mulher na educação brasileira 1991-2004. [En ligne] URL : <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/749>. Consulté le 16 novembre 2019.
- Goffman, E., & Kihm, A. (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les éd. de minuit.
- Gouvêa (de), M. C. S. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. *Revista Educação em Questão*, 28 (14), 121-146.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121(1), 111-139.
- Groux D., Perez S & al., *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan, 2002.
- Guedes et al. (2013). O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. *Revista Latino-Americana de História*, 2 (6), 421- 430.
- Guerreiro, E. & Villela, T.C.R. (2013). A legislação educacional brasileira de 1930 a 1961 com relação à pessoa com deficiência. [En ligne] URL : <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640237>. Consulté le 05 septembre 2018.
- Guilluy, Christophe. (2018). *No Society - La fin de la classe moyenne occidentale*. Flammarion.
- Guirimand, N. & Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 47-60.
- Haddad, S. (2007). *Educação e exclusão no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa.
- Hall, Stuart. (1997). A identidade cultural na pos-modernidade. Rio de Janeiro: DpeA.
- Hannah, A. (1994). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Pocket.

- Harribey, J. (2011). Le bien commun est une construction sociale. Apports et limites d'Elinor Ostrom. *L'Économie politique*, 49(1), 98-112.
- Hasenbalg, C. A., & do Valle Silva, N. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, (73), 5-12.
- Hutmacher, W. (2005). Enjeux éducatifs de la mondialisation. *Éducation et sociétés*, n° 16(2), 41-51. Doi:10.3917/es.016.0041.
- Jannuzzi, G. (1985). *A luta pela educação do "deficiente mental" no Brasil*. São Paulo: Cortez Autores Associados.
- Jolion, J. M. (2011). *Mastérisation de la formation initiale des enseignants. Enjeux et bilan*. Paris: La Documentation française.
- Kassar, M. K. M. (2012). Educação Especial No Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação e Sociedade* (33),120,833-849.
- Kassar, M. K. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. [En ligne]. URL : <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Consulté le 21/05/2018.
- Kassar, M. K. M. & Rebelo, A. S. (2018). Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 51-68.
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive. Un processus en cours*. Editions Érès.
- Kohout-Diaz, M., Noël, I. & Ramel, S. (2020). Singulariser pour mieux inclure : Représentations et pratiques professionnelles d'enseignant·e·s en formation initiale en France et en Suisse. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), 45-54.
- Lambole, R. (2005). Derrida et la « différance » aux sources de notre culture. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 234(2), 47-62.

- Lane, H. T. (1976). *The wild boy of Aveyron*. Cambridge Massachusetts : Harvard University Press.
- Lange, M. & Henaff, N. (2015). Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation : Introduction. *Revue Tiers Monde*, 223(3),11-28.
- Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. *Recherche et formation* [En ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/800>. Consulté le 19 mai 2020.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 1(1), 9-26.
- Lapassade, G. (1993). La méthode ethnographique. *Pratique de formation*, 119-131.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie: les sources anglo-saxonnes*. Méridiens Klincksieck.
- Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales sous le prisme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 139-152.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à «besoins éducatifs particuliers»: incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7(2), 93-101.
- Lemos, E. R. (2003). José Álvares de Azevedo: Patrono da Educação dos cegos no Brasil. *Revista Brasileira dos Cegos*. [En ligne] URL: <http://www.ibr.gov.br/publicacoes/revistas>. Consulté le 12/12/2018.
- Lenoir, Y., & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. *La formation à*

l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences, (193), 245.

Lesain-Delabarre, J. M., & Lesain-Pons, M. H. (2004). Les mémoires soutenus par les candidats au diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée: 1954-2004. 50 ans de formations spécialisées. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (28), 121-130.

Levinas, E. (1988). *Autrement que savoir*. Paris : Osiris.

Leyrit, A. (2012). Comprendre le rôle des stratégies de protection de soi dans la relation entre facteurs scolaires et estime de soi: un enjeu pour la prévention de l'échec scolaire chez les adolescents. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 22(4), 161-168.

Lorcerie, F. (2019). Pour une approche intersectionnelle à l'École. *Travail, genre et sociétés*, (1), 159-165.

Luciano, G. J. S. (2015). Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do censo Inep referente à questão indígena. [En ligne] URL :http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-daatuacao/projetos/mpf-emdefesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/relatorio/diagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf. Consulté le 22 Avril 2019.

Lyotard, J. F. (2018). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris : Minit.

Macedo, S. (2016). Un universel très particulier : l'éducation autochtone chez les amérindiens wayãpi au Brésil et en Guyane française. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 101-122.

Maciel, C. (1997). *Discriminações raciais: negros em Campinas*. Campinas: CMU/Unicamp.

- MacMillan, D. L., & Semmel, M. I. (1977). Evaluation of mainstreaming programs. *Focus on Exceptional Children*, 9(4), 1-14.
- Malet, R. (2010). « Mondialisation ». Autour des mots de la formation. *Recherche et formation*, (65), 89-104.
- Malet, R. (2005). De l'État-nation à l'espace-monde. *Carrefours de l'éducation*, 1, 165-188.
- Malet, R. (2004). Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: As Condições Históricas da Renovação da Educação Comparada. *Revista Educação & Sociedade*. [En ligne] URL : https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000400011&script=sci_arttext&tlng=pt. Consulté le 29 décembre 2019.
- Malet, R., & Brisard, E. (2005). Modernisation de l'école et contextes culturels. *Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne. Revue Française de Pédagogie* [En ligne] URL : <https://www.jstor.org/stable/41202217?seq=1>. Consulté le 05 Juin 2019.
- Martino Jannuzzi (de), G. S. (1985). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*: São Paulo: Cortez Editora.
- Maurice, M. (1989). Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales. *Sociologie du travail*, 31(31), 175-191.
- Mazzotta (de), M. J. S. (1996). *Educação Especil no Brasil : historia e politicas publicas*. São Paulo : Cortez.
- Meuris, G. (2008). L'éducation comparée : pour faire connaissance. *Recherches & éducations* [En ligne] URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/45>. Consulté le 31 mars 2020.
- Monarcha, Carlos. (2007). Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa Patrono da Cadeira nº 31. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 25-34.
- Morin, E. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Le Seuil.

- Morin, Edgar. (2008) *La complexité humaine*. Flammarion.
- Muel-Dreyfus, Francine. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1 (1), 60-74.
- Müller, T. M. P. (2017). *Branquitude- Estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba : Appris.
- Muniz, D. C. G. (2000). Meninas e Meninos Na Escola: A Modelagem Das Diferenças. *Textos De História*, 8 (1/2), 189-218.
- Nascimento et Alves (2016). O curso de formação da fundação Pestalozzi do Brasil em 1953 : discursos sobre a deficiência intelectual e a cultura escolar. *Revista Plurais*, 2 (6), 390-408.
- Nogueira, M. & Aguiar, A. (2008). La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler d'une bonne volonté internationale ? *Education et sociétés*, 21(1), 105-119.
- Norwich, B. (2010). 'Can we envisage the end of special educational needs? Has special educational needs outlived its usefulness?' *Psychology of Education Review*, 34(2), 13–20.
- Nóvoa, A. (2007). La pédagogie, les enseignants et la recherche: Réflexions en chantier (Parte III) : commentaires sur la place et l'état de la recherche en éducation. *Cadernos de Educação*, 29, 11-30.
- Nóvoa, A. (1995). Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte.
- Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2005). Vers un comparatisme critique: regards sur l'éducation.
- Olabuenaga (de), R. J. I. & Ispizúa, M. A. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. *Métodos de investigación cualitativa*. [En ligne] URL :

<https://fr.scribd.com/doc/130220055/Ruiz-Olabuenaga-La-Descodificacion-de-La-Vida-Cotidiana>. Consulté le 14 septembre 2018.

OCDE, (2018), Regards sur l'éducation 2018 : les indicateurs de l'OCDE. Éditions OCDE.

Oliveira et al (Org). (2017). *Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras*, Vitoria: Edufes.

OMS. (1988). Classification internationale des handicaps: déficiences. incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies. Vanves: CTNERHI-INSERM.

OMS. (2001). Classification internationale du fonctionnement. du handicap et de la santé. Genève: OMS.

Paranhos et all. (2016) Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18(42), 384-411.

Payet, J. P. (2005). Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographie. *Education et sociétés*, (2), 167-175.

Perrenoud, P. (2007). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'éducation* [En ligne] URL : <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse1854/031600ar/abstract/>. Consulté le 14 Novembre 2019.

Perrenoud, P. (1993). *Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement*. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation: Service de la recherche sociologique.

Petrella, R. (1996). *Le bien commun*. Suisse : Labor.

Pétréault, F. (2016). Mise en perspective et typologie des différentes réponses de l'institution. *Administration Education*, (2), 97-101.

- Pezeu, G. (2014). Une histoire de la mixité. *Archives HAL* [En ligne] URL : <https://hal-univ-paris.archives-ouvertes.fr/hal-01560953/document>. Consulté le 29 novembre 2019.
- Piaget, J. (2012). *La psychologie de l'intelligence*. Armand Colin.
- Piketty, T. (2019). *Capital et idéologie*. Paris : Seuil.
- Plaisance, E. (2010). Ética E Inclusão. *Cadernos de Pesquisa* [En ligne] URL : https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742010000100002&script=sci_arttext&tlng=es. Consulté le 08 Janvier 2020.
- Plaisance, Eric. (2015). Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação* [En ligne] URL : <https://www.redalyc.org/pdf/848/84842555009.pdf>. Consulté le 21 décembre 2018.
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159-164.
- Plaisance, E., & Albert, P. (2014). L'éducation inclusive: une formation à inventer. In *Actes du colloque international UNESCO Paris, 17-18 octobre 2013*. UNESCO.
- Pletsch, M/ D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, 33, 143-156.
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme: des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178-199.
- Poutoux, V. (2011). Former les enseignants à la pédagogie de l'inclusion. Quelles entrées privilégier? Quels effets sur les pratiques pédagogiques?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 133-148.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.

- Rancière, J. (2000). *La partage du sensible: esthétique et politique*. Paris : La fabrique éditions.
- Rocha, H. H. P. (2015). Entre o exame do corpo infantil e a conformação da norma racial : aspectos da atuação da Inspeção Médica Escolar em São Paulo. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 22 (2), 371-390.
- Rochex, J. Y. (2013). Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production. *Le français aujourd'hui*, (4), 9-28.
- Rockwell, E. (2009). *La experiência etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación* [En ligne]
URL :https://iidypca.homestead.com/Rockwell__E.__2009_.La_relevancia_de_la_etnograf_a.pdf. Consulté le 30 Janvier 2020.
- Rosselló, P. (1963). Difficultés inherentes aux recherches d'éducation comparée dynamique. *International Review of Education*, 203-214.
- Rosemberg, F. (1991). Raça e educação inicial. *Cadernos de pesquisa*, (77), 25-34.
- Rossignol, C. (1998). Quelques éléments pour l'histoire du "Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral" de 1943. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 1, 21-39.
- Rousseau, N. Bergeron, G. & Viennau, R. (2013) L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 35 (1), 71-90.
- Salbreux, R. (2010). L'école handicapée : de la classe de perfectionnement à l'inscription scolaire obligatoire, *Journal des anthropologues*, (122-123), 115-142.

- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em estudo*, 10(2), 227-234.
- Sant'Anna (de), R. B. (2010). A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. *Psicologia em Revista*, 16(2), 370-387.
- Santiago M. & Canen, A. Les approches interculturelles dans l'éducation au Brésil. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne] : URL : <http://ries.revues.org/3470>. Consulté le 30 septembre 2018.
- Santos (dos), J. J. A história da educação do negro: uma luta pela inclusão. *Anais do SILIAFRO*. [En ligne] URL : http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiliafro/wp-content/uploads/2014/03/artigo_SILIAFRO_29.pdf. Consulté le 26 Novembre 2019.
- Sassaki, R.K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Savournin, F., Brossais, E., de Léonardis, M., Chevallier-Rodrigues, É. & Courtinat-Camps, A. (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire: De l'intérêt d'une articulation recherche-formation ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65 (1), 27-44.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Schriewer, J. (1997). L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue française de pédagogie*, 121(1), 9-27.
- Sélimanovski, C. Effets de lieu et processus de disqualification sociale, Espace, populations, sociétés. Open édition journals. [En ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/eps/3609>. Consulté le 19 mai 2019.
- Senarclens (de), P. (2001). Les organisations internationales face aux défis de la mondialisation. *Revue internationale des sciences sociales*, 170(4), 559-572.

- Silva, H. R. (2009). A situação etnográfica: andar e ver. *Horizontes antropológicos*, 15(32), 171-188.
- Silva, M. V. & Cunha, M. D. (Org.). (2004). *Políticas e práticas docentes: alternativas em construção*. Uberlândia: Edufu.
- Silva (da), C. R. (2013). O modelo de gestão territorializada da política de educação escolar indígena no estado da Bahia, *Cadernos de Arte e Antropologia* [En ligne] URL : <http://journals.openedition.org/cadernosaa/424>. Consulté le 09 avril 2019.
- Silva, P. S. M., & Caetano, É. C. (2018). As Relações Étnico-Raciais : Lei 10. 639/2003 e sua Obrigatoriedade para as instituições de Ensino do País. *Arquivo Brasileiro de Educação*, 5(12), 2037.
- Sieber, S. D. (1973). The integration of fieldwork and survey methods. *American journal of sociology*, 78(6), 1335-1359.
- Sticker, H-J. (1982). *Corps infirmes et sociétés*, Paris : Aubier-Montaigne.
- Schwarcz, L. M. (2021). *Sobre o Autoritarismo Brasileiro*. São Paulo : Companhia das Letras.
- Talbot, L. (2006). Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles. *Empan*, 63(3), 49-56.
- Thélot, C. (2006). Chapitre 13. Les quatre conditions pour la maîtrise d'un socle commun par tous », *Cairn Info* [En ligne] URL : <https://www.cairn.info/ameliorer-l-ecole--9782130555599-page-177.htm>. Consulté le 11 mars 2020.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 11-17.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.

- Tremblay, P. (2012) Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, 179, 63-72.
- Tremblay, P. & Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Nîmes : INS HEA.
- Tommasi (de), L. Warde, M. J. & Haddad, S. (Org.). (1998). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez.
- UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et analyse. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2018) Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 – Inclusion et éducation. Note conceptuelle.
- UNESCO. (2005) Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous.
- UNESCO. 2020. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. Paris, UNESCO.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. [Enligne] URL :<https://www.dunod.com/sites/default/files/atoms/files/9782100765416/Feuilleage.pdf>. Consulté le 16 septembre 2018.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université.
- Van Haepere, B. (2012). Que sont les principes du New Public Management devenus : Le cas de l'administration régionale wallonne. *Reflets et perspectives de la vie économique, tome II*, 83-99.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.

Verdalle (de), L., Vigour, C. & Le Bianic, T. (2012). S'inscrire dans une démarche comparative: Enjeux et controverses. *Terrains & travaux*, 21(2), 5-21.

Warnock, M. (1978). Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. [En ligne] URL : <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>. Consulté le 22 février 2019.

Zoia, A. (2010). A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: EdUFMT, 69-86.

Annexes 1

(Questionnaires utilisés dans la démarche exploratoire et résultats de la recherche exploratoire issus du logiciel Sphinx)

Niveau enseignement

Quel est votre niveau de formation?

Nombre d'années d'expérience

- moins de 10 ans
- de 10 à 15 ans
- plus de 15 ans

Comment définissez-vous l'éducation inclusive?

Considérez-vous l'éducation inclusive un avantage pour l'école? Pourquoi?

Estimez-vous faire vivre l'éducation inclusive dans votre pratique professionnelle? par quels moyens?

Quels sont les principaux obstacles à la mise en place d'une approche inclusive dans votre action pédagogique?

- manque de formation
- manque d'outils
- situations dues à la situation de handicap de l'élève
- surcharge de travail
- manque de motivation
- autres

Série para qual ensina?

Qual seu nível de formação?

Quantos anos de experiência?

- menos de 10 anos
- entre 10 e 15 anos
- mais de 15 anos

Como você define educação inclusiva?

Você considera a educação inclusiva como algo positivo pra escola? Porque?

Você tenta inserir a educação inclusiva na sua pratica profissional? Como?

Quais são os principais obstaculos à implementação da educação inclusiva na sua pratica profissional?

- falta de formação
- falta de suportes pedagógicos
- situações ligadas à deficiencia
- sobrecarga de trabalho
- falta de motivação

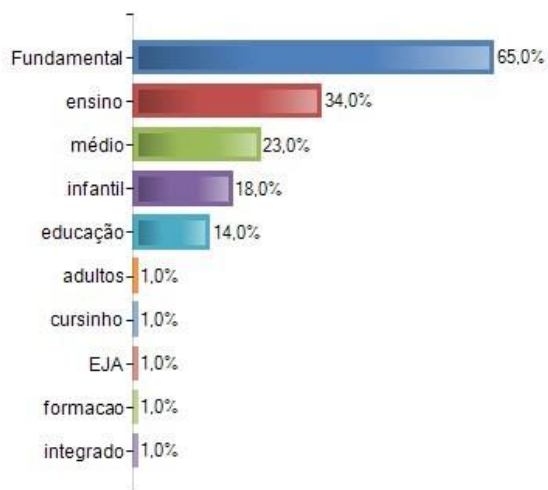
1. Série para qual ensina?

	Nb Occurrences	% Obs.
Fundamental	65	65%
ensino	34	34%
médio	23	23%
infantil	18	18%
educação	14	14%
adultos	1	1%
cursinho	1	1%
EJA	1	1%
formacao	1	1%
integrado	1	1%
...	2	2%

Les mots surlignés représentent les mots remarquables parmi les plus cités.

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0

Taux de réponse : 100% Corpus (nombre total de mots) : 174 ; Lexique (nombre de mots différents) : 12 ; Mot le plus cité : Fundamental



2. Qual seu nível de formação?

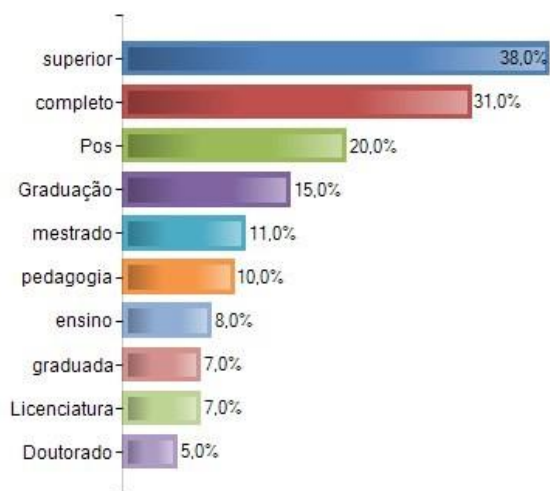
	Nb Occurrences	% Obs.
superior	38	38%
completo	31	31%
Pos	20	20%
Graduação	15	15%
mestrado	11	11%
pedagogia	10	10%
ensino	8	8%

graduada	7	7%
Licenciatura	7	7%
Doutorado	5	5%
...	63	63%

Les mots surlignés représentent les mots remarquables parmi les plus cités.

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0

Taux de réponse : 100% Corpus (nombre total de mots) : 246 ; Lexique (nombre de mots différents) : 52 ; Mot le plus cité : superior

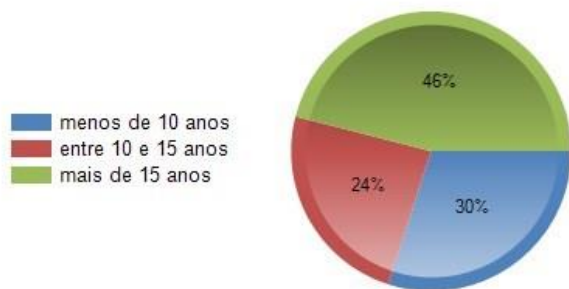


3. Quantos anos de experiência?

	Effectifs	% Obs.
menos de 10 anos	30	30%
entre 10 e 15 anos	24	24%
mais de 15 anos	46	46%
Total	100	100%

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0

Taux de réponse : 100% Modalité la plus citée : mais de 15 anos



7. Quais são os principais obstáculos à implementação da educação inclusiva na sua prática profissional?

	Effectifs	% Rep.
falta de formação	58	58,6%
falta de suportes pedagógicos	71	71,7%
situações ligadas à deficiência	38	38,4%
sobrecarga de trabalho	38	38,4%
falta de motivação	8	8,1%
Total	99	

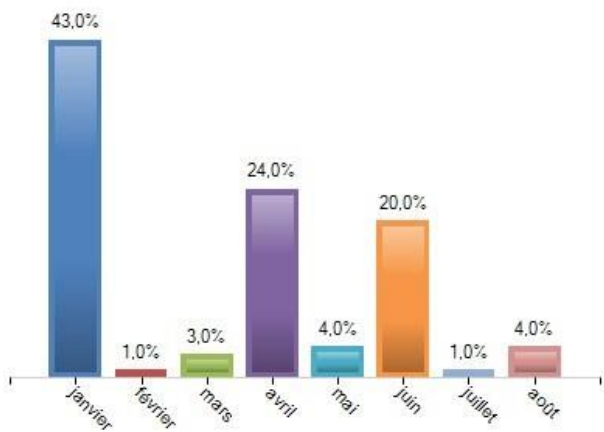
Réponses effectives : 99 Non-réponse(s) : 1

Taux de réponse : 99% Modalités les plus citées : falta de suportes pedagógicos; falta de formação; situações ligadas à deficiência; ...



9. Date de saisie

	Effectifs	% Obs.
janvier	43	43%



février	1	1%
mars	3	3%
avril	24	24%
mai	4	4%
juin	20	20%
juillet	1	1%
août	4	4%
Total	100	100%

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0

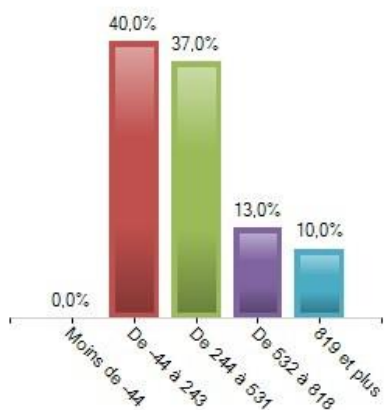
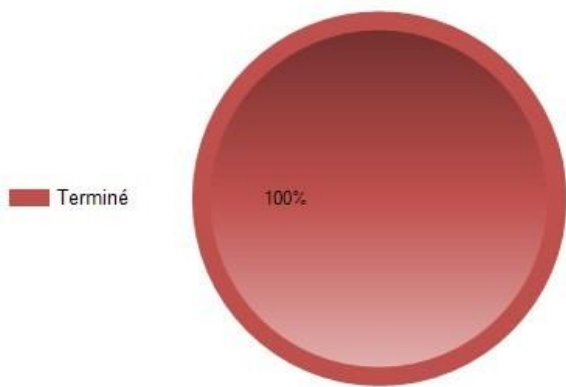
Taux de réponse : 100% Date la plus citée : janvier ; Période : du 11/01/2020 14:01:27 au 05/08/2020 18:33:27 ; Regroupement : Mois

12. Temps de saisie

	Effectifs	% Obs.
Moins de -44	0	0%
De -44 à 243	40	40%
De 244 à 531	37	37%
De 532 à 818	13	13%
819 et plus	10	10%
Total	100	100%

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0

Taux de réponse : 100% Moyenne : 387,25 ; Médiane : 268,79 ; Ecart-type : 287,74 ; Min - Max : 68,18 - 1548,53 ; Somme : 38725,48



14. Progression

	Effectifs	% Obs.
En cours	0	0%
Terminé	100	100%
QuotaFull	0	0%
ScreenOut	0	0%
Total	100	100%

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0

Taux de réponse : 100% Modalité la plus citée : Terminé

15. Origine

	Nb Occurrences	% Obs.
Direct	100	100%

Les éléments surlignés représentent les éléments remarquables parmi les plus cités.

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0

Taux de réponse : 100% Nombre total d'éléments : 100 ; Nombre d'éléments différents : 1 ; Élément le plus cité : Direct

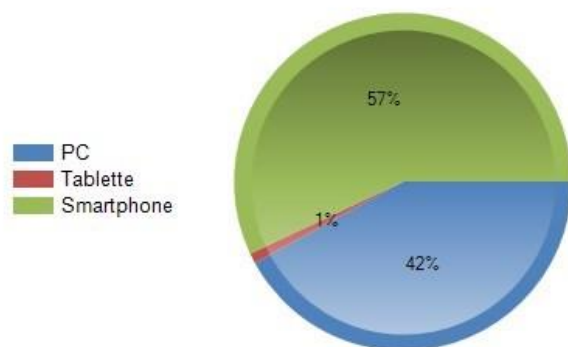


16. Appareil utilisé pour la saisie

	Effectifs	% Obs.
PC	42	42%
Tablette	1	1%
Smartphone	57	57%
Total	100	100%

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0

Taux de réponse : 100% Modalité la plus citée : Smartphone



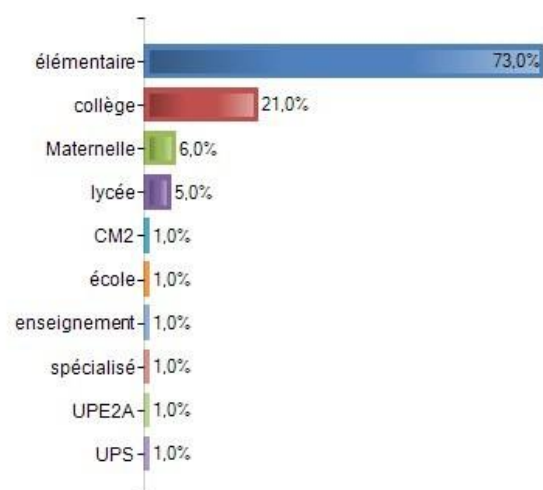
1. Niveau enseignement

	Nb Occurrences	% Obs.
élémentaire	73	73%
collège	21	21%
Maternelle	6	6%
lycée	5	5%
CM2	1	1%
école	1	1%
enseignement	1	1%
spécialisé	1	1%
UPE2A	1	1%
UPS	1	1%

Les mots surlignés représentent les mots remarquables parmi les plus cités.

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0

Taux de réponse : 100% Corpus (nombre total de mots) : 118 ; Lexique (nombre de mots différents) : 10 ; Mot le plus cité : élémentaire



2. Quel est votre niveau de formation?

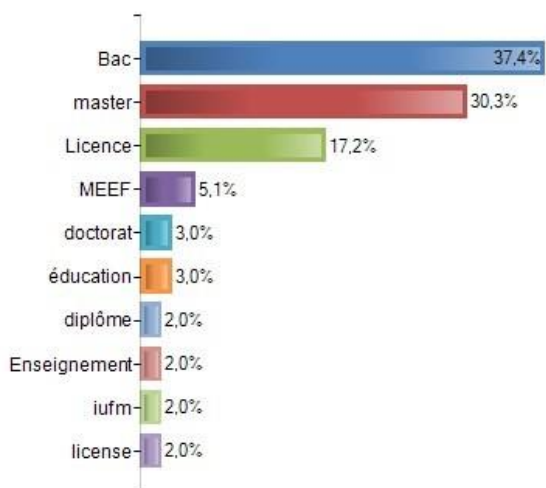
	Nb Occurrences	% Rep.
Bac	37	37,4%
master	30	30,3%
Licence	17	17,2%
MEEF	5	5,1%
doctorat	3	3%
éducation	3	3%
diplôme	2	2%
Enseignement	2	2%

iufm	2	2%
license	2	2%
...	43	43,4%

Les mots surlignés représentent les mots remarquables parmi les plus cités.

Réponses effectives : 99 Non-réponse(s) : 1

Taux de réponse : 99% Corpus (nombre total de mots) : 228 ; Lexique (nombre de mots différents) : 51 ; Mot le plus cité : Bac

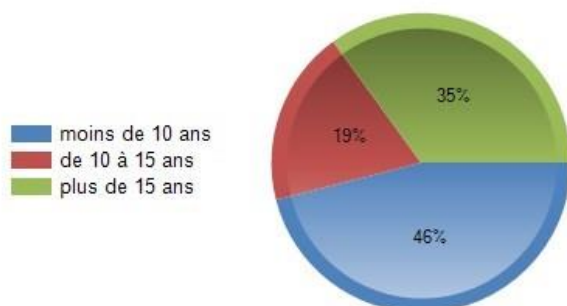


3. Nombre d'années d'expérience

	Effectifs	% Obs.
moins de 10 ans	46	46%
de 10 à 15 ans	19	19%
plus de 15 ans	35	35%
Total	100	100%

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0

Taux de réponse : 100% Modalité la plus citée : moins de 10 ans



7. Quels sont les principaux obstacles à la mise en place d'une approche inclusive dans votre action pédagogique?

	Effectifs	% Rep.
manque de formation	70	72,9%
manque d'outils	60	62,5%
situations dues à la situation de handicap de l'élève	46	47,9%
surcharge de travail	51	53,1%
manque de motivation	6	6,2%
autres	17	17,7%
Total	96	

Réponses effectives : 96 Non-réponse(s) : 4

Taux de réponse : 96% Modalités les plus citées : manque de formation; manque d'outils; surcharge de travail

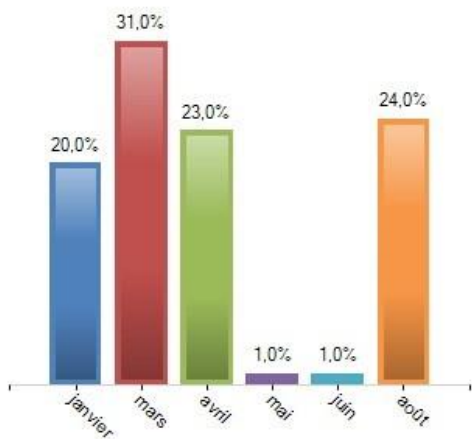


9. Date de saisie

	Effectifs	% Obs.
janvier	20	20%
mars	31	31%
avril	23	23%
mai	1	1%
juin	1	1%
août	24	24%
Total	100	100%

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0

Taux de réponse : 100% Date la plus citée : mars ; Période : du 10/01/2020 14:38:45 au 26/08/2020 09:59:28 ; Regroupement : Mois

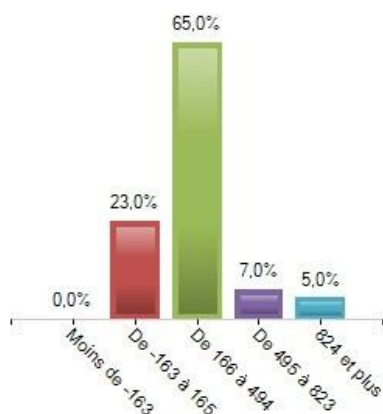


12. Temps de saisie

	Effectifs	% Obs.
Moins de -163	0	0%
De -163 à 165	23	23%
De 166 à 494	65	65%
De 495 à 823	7	7%
824 et plus	5	5%
Total	100	100%

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0

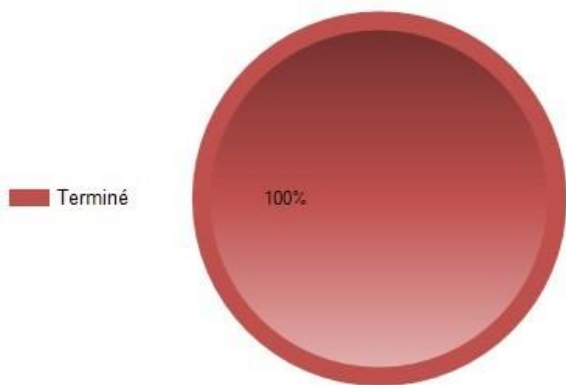
Taux de réponse : 100% Moyenne : 329.66 ; Médiane : 232,58 ; Ecart-type : 329.07 ; Min - Max : 46,02 - 2035,26 ; Somme : 32965.67



14. Progression

	Effectifs	% Obs.
En cours	0	0%
Terminé	100	100%
QuotaFull	0	0%
ScreenOut	0	0%
Total	100	100%

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0



Taux de réponse : 100% Modalité la plus citée : Terminé

15. Origine

	Nb Occurrences	% Obs.
Direct	100	100%

Les éléments surlignés représentent les éléments remarquables parmi les plus cités.

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0

Taux de réponse : 100% Nombre total d'éléments : 100 ; Nombre d'éléments différents : 1 ; Elément le plus cité : Direct



16. Appareil utilisé pour la saisie

	Effectifs	% Obs.
PC	32	32%
Tablette	5	5%
Smartphone	63	63%
Total	100	100%

Réponses effectives : 100 Non-réponse(s) : 0

Taux de réponse : 100% Modalité la plus citée : Smartphone

