

## **CONCLUSION : QUELLES QUESTIONS POSE LE RAPPORT SUR LA FRANCE POUR UNE COMPARAISON EUROPEENNE ?**

Le rapport sur la France expose des situations qui soulèvent des questions à replacer dans une perspective européenne pour franchir l'étape suivante du projet DOCA, une comparaison entre les dix pays concernés : Allemagne, Espagne, France, Hongrie, Italie, Pays-Bas, Pologne, Royaume-Uni, Slovaquie, Suède.

L'objectif du projet est de dégager des recherches existantes les « bonnes pratiques » transférables pour aider les établissements scolaires et les enseignants à favoriser l'inclusion sociale. C'est dans cet esprit qu'a été rédigé le rapport sur la France. Toutefois, il nous semble que le terme « bonnes pratiques » devra être défini en commun pour les dix pays. En effet, il peut prêter à confusion, car il soulève la question des objectifs de départ et de leur évaluation, qui peuvent être différents d'une équipe nationale à l'autre.

De même, si l'on a pour objet de recherche les stratégies qui viseront à développer l'inclusion, il n'est pas indifférent de savoir à quelle conception de l'inclusion et de son corollaire, l'exclusion sociale, on se réfère, car les voies et les moyens que l'on choisira pour traiter le problème en découleront.

Nos précédentes recherches nous ont appris que, s'ils ont fait le même choix de société, une économie de marché et une démocratie, les pays européens n'ont pas la même vision du type de société et d'école qui le réalise le mieux, et, en particulier, par rapport au thème du projet DOCA, ce n'est pas non plus le même paradigme de l'exclusion sociale qui inspire leur politique éducative et sociale (Zay, 2005, 2007).

Il paraît nécessaire d'être au clair sur les principes qui guideront la réflexion comparative. C'est ce que nous allons nous efforcer de faire pour notre rapport. En nous appuyant à la fois sur l'analyse de l'expérience française et sur les recommandations du Conseil de l'Europe dans ses publications, nous dégagerons des points de débat à proposer pour l'élaboration du rapport final sur les dix pays. Nous aborderons successivement les questions suivantes :

- Selon quels principes poser les questions relatives aux stratégies d'aide aux établissements scolaires et aux enseignants pour favoriser l'inclusion ?

- Les divergences de conception de l'exclusion scolaire et sociale
- Les modèles concurrents de l'école par rapport à celui qui domine dans un même pays et la convergence de modèles entre pays
- Les qualités et défauts du modèle français dominant
- Les stratégies d'aide aux enseignants comparables pour des élèves qui présentent tous des différences
- Le « communautaire » comme prise en compte des différences dans une communauté de citoyens libres et égaux
- L'éducation à l'altérité comme concept articulatoire des apprentissages relatifs aux programmes et aux modalités de travail
- Les vertus du « bricolage » comme stratégie d'aide aux enseignants
- Du sens de l'imprévu à l'union qui fait la force

## **1 – Selon quels principes poser les questions relatives aux stratégies d'aide aux établissements et aux enseignants pour développer l'inclusion sociale ?**

### **1-1 - Le choix européen d'une éducation des futurs citoyens à la démocratie**

Le développement des échanges internationaux amène à la fois des inégalités croissantes entre les ressortissants d'un même pays, et, de plus en plus de nouvelles populations issues de l'immigration pour des raisons économiques ou politiques. Aucun Etat membre de l'Union européenne (UE) ne peut être assez irréaliste pour en faire abstraction et ne pas repenser le vivre ensemble sur le même territoire. Comme le remarque Ezra Suleiman, citoyen des Etats-Unis, irakien de naissance, qui a fait ses études secondaires au Royaume-Uni et s'intéresse à la France « par hasard », l'Europe est riche et la peur d'un nouveau monde est « le privilège des nantis » (Blumenfeld, 2008).

Nous tirons de nos analyses du ToR 1 au 11, comme des publications du Conseil de l'Europe, que le but de toute éducation à la démocratie est, à la fois,

- de construire le lien social faisant de tous les citoyens, quelle que soit leur origine de naissance, les membres d'un même Etat, qui fixe leurs devoirs et leurs droits par rapport à l'observation des mêmes lois ;
- de respecter les différences individuelles quelle que soit leur origine, biologique ou socioculturellement construite, et, d'assurer à chacun(e) les moyens de son développement personnel optimum compte tenu de ce qu'il/elle est par nature et non par des discriminations engendrées par la société, quel que soit le groupe social en cause, famille ou autre.

« Maintenir et développer l'unité et la diversité des sociétés européennes » est l'introduction à l'une des dernières publications du Conseil de l'Europe, le rapport de l'enquête sur la formation des enseignants et la diversité socioculturelle (Arnesen, *et al*, 2008, p. 9).

En ce sens, beaucoup de dilemmes posés dans des logiques binaires réductrices, fondées sur le ou...ou et une vision manichéenne du monde, nous semblent être de faux problèmes et devoir être réinterrogés à la lumière de ce que tout individu est en droit d'espérer d'une société démocratique, à savoir à la fois sa sécurité économique et sociale et sa liberté de pensée et de mode de vie, laquelle ne s'arrête que là où commence celle des autres (cf. Montesquieu, 1748).

Dans leurs déclarations sur leurs choix politiques, les Etats membres ne remettent pas en cause ces principes, mais, d'une part, ils n'ont pas la même conception de leur réalisation, et, d'autre part, dans leur application, apparaissent des dérives qui nécessitent d'être corrigées.

## **1-2 - Les problèmes communs d'exclusion sociale**

Les pays européens et, plus généralement, les pays développés appartenant à l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique), aspirent à une croissance économique conçue comme étant à la base d'un développement social et culturel. L'origine de l'Union européenne est un " Marché Commun ". Les choix politiques sont venus après les choix économiques. L'économie de marché est un fait et un credo commun à tous les pays de l'UE. Elle a engendré une augmentation du Produit National et des revenus, mais en creusant en même temps l'écart entre ceux qui

participent à la croissance et ceux qui en sont exclus. Dans tous les pays européens subsistent des « poches » de pauvreté, de « relégation » où des jeunes, issus de milieux démunis, rejettent une société qu'ils perçoivent comme leur échappant (Innocenti, 2000). Les politiques oscillent entre l'impératif sécuritaire et la prévention de l'exclusion scolaire et sociale, la France étant dans une phase de retournement de la seconde option vers la première. Ainsi le nouveau gouvernement propose de faire passer la majorité pénale à douze ans et, en même temps, réduit les moyens de financement des politiques sociales et éducatives.

Les questions d'éducation ne peuvent être détachées de ce contexte général. Le développement économique est considéré comme conditionné par un haut niveau de qualification de la population et l'accès au marché du travail est lié à la possession d'un diplôme. L'insertion professionnelle et sociale dépend de la réussite scolaire et les entreprises ont besoin d'un personnel adapté au progrès technologique. L'école a donc un rôle clé à jouer pour l'individu comme pour la société.

Les statistiques imposent un constat sans ambiguïté : l'exclusion scolaire et l'exclusion sociale apparaissent liées entre elles et à la situation de précarité d'une partie de la population, laissée pour compte de la croissance économique en Europe et qui se retrouve dans des ghettos de banlieues à la lisière des villes. Une étude des tendances internationales sur l'efficacité des écoles montre que « les écoles "inefficaces" sont situées dans les secteurs de faibles ressources socio-économiques » (Thrupp, 1998, p. 205, op. cit. par Welsh, 2005).

Dans tous les pays démocratiques développés économiquement, des recherches ont posé le problème de la prévention et des remèdes à apporter à ces problèmes, mais des paradigmes différents ont inspiré leur traitement dans le domaine du social comme dans celui du scolaire.

## **2 – Les divergences de conception de l'exclusion scolaire et sociale**

### **2-1 - Les deux paradigmes de l'exclusion les plus opposés dans les pays européens**

Enracinés dans des conceptions différentes de l'intégration sociale et de la citoyenneté, différents paradigmes de l'exclusion sont en débat dans l'Union européenne. Ils

coexistent dans tous les pays, mais avec une dominante dans chacun. Aux deux extrêmes, le paradigme anglo-américain de la “ spécialisation ”, lié à une vision néolibérale du monde, s’oppose au paradigme français de la solidarité, hérité de Durkheim. L’un ou l’autre de ces paradigmes inspirent les politiques nationales sociales et éducatives. Aucun des systèmes éducatifs n’est pour autant homogène. Dans chacun, des modèles scolaires concurrents s’affrontent pour ou contre l’option dominante. L’un ou l’autre peut lutter avec succès dans un secteur donné, selon l’importance relative des forces sociales en conflit qui les soutiennent. (Cousins, 1988)

À travers leurs diverses variantes, deux traditions s’opposent, celle de la tradition libérale anglo-saxonne de recherche sur la pauvreté au 19<sup>ème</sup> siècle et celle d’exclusion sociale dans une tradition continentale (Room, 1995).

La notion de pauvreté est définie comme “ un manque de ressources à la disposition d’un individu ou d’un foyer ”. La notion d’exclusion sociale, par contre, est conçue à partir de problèmes relationnels, en tant que “ participation sociale inadéquate”, insuffisance de protection, d’interactions sociales et de pouvoir sur la société (Room, 1995, p. 105).

D’après Gore (1995), ce discours, particulièrement fort en France à partir des années 70, a influencé la définition du “ revenu minimum d’insertion ” (RMI) et s’est diffusé sur les autres pays européens. Le terme d’exclusion sociale a été pour la première fois employé par la Commission européenne en 1989, quand le Conseil des Ministres lui a demandé d’étudier des politiques de lutte contre l’exclusion et, depuis cette date, elle a préféré ce vocable à celui de pauvreté. Elle a lié plus étroitement la notion d’exclusion sociale à l’idée d’une déficience dans l’exercice des droits sociaux. Ainsi l’exclusion sociale a été qualifiée de “ citoyenneté incomplète ” due à une privation des droits sociaux et à des inégalités dans le statut de citoyen (Gore, 1995, p. 19).

L’Observatoire européen sur les politiques nationales de lutte contre l’exclusion sociale, mis en place en 1990, définit celle-ci en relation avec “ les droits sociaux de la citoyenneté... jusqu’à un seuil minimum essentiel de vie et de participation aux principales opportunités sociales et professionnelles de la société ” (Room, 1993, p. 14). Le principal centre d’intérêt de l’Observatoire a été l’efficacité des différentes politiques nationales, régionales et locales. Quels obstacles rencontrent les citoyens pour exercer leurs droits ? Quelles sont les conséquences de leur non participation aux principales institutions de la société et de leur privation à long terme ? (Room, 1993).

Les publications du Conseil de l'Europe diffuse des exemples allant dans le sens d'une telle éducation des futurs citoyens à l'école (cf. COMPASITO, 2008 ; Gollob, Krapf, 2008).

Le libéralisme anglo-américain conçoit l'ordre social, aussi bien que l'économie et les politiques, comme des réseaux d'échanges volontaires entre des individus autonomes avec leurs propres intérêts et motivations. ” (Silver, 1994, p. 542). Chacun est donc responsable de sa réussite ou de son échec. Les pauvres sont rendus responsables de leurs situation et des moyens de s'en sortir.

Le discours de la politique sociale britannique est émaillé de termes tels que “ dépendance à long terme ”, “ nouvelle pauvreté ”, “ classe (sociale) très défavorisée ” (underclass), problèmes contre lesquels la lutte s'exprime par “ la confiance en soi ”, “ l'esprit d'entreprise ” et “ la saisie de l'occasion ” (Silver & Wilkinson, 1995).

Comme tout autre secteur de la société britannique, l'école est tributaire des lois du marché, régulateur en soi. Les chefs des établissements scolaires les plus demandés n'acceptent que les élèves ayant de bons résultats. Ceux des établissements en zones défavorisés sont obligés de prendre tous ceux qui se présentent pour avoir le nombre d'inscrits requis pour être financés. Mais tous les élèves doivent subir les tests nationaux, les établissements sont mis en concurrence et ceux dont les élèves ont les moins bons résultats peuvent être fermés (Welsh, 2005). La suppression de la carte scolaire qui obligeait les parents à inscrire leurs enfants dans un établissement de leur lieu d'habitation va désormais dans le sens d'un libre choix du consommateur aussi en France.

La notion d'exclusion sociale dans la tradition française républicaine traduit une déficience de solidarité comme rupture du tissu social. On est dans l'héritage durkheimien centré sur les liens sociaux, la solidarité organique et l'ordre social. L'exclusion se produit quand le lien qui unit l'individu à la société se brise. Le contraire de l'exclusion est l'intégration. Le concept de citoyenneté républicaine inclut les droits et devoirs politiques et une obligation du côté de l'État d'aider à l'inclusion des exclus.

De même l'école, service public obligatoire, doit assurer à tous un égal accès au savoir, quitte à donner plus à ceux qui ont le moins. La régulation s'opère par une administration forte censée garantir l'égalité des chances à tous.

## **2-2 – Les modèles concurrents de l'école liés aux deux visions opposées de la société opposées : libéralisme et solidarité**

Le paradigme de la solidarité par rapport à l'exclusion sociale en France correspond à une philosophie de l'insertion à l'école, selon laquelle toutes les parties prenantes (enseignants, personnels d'éducation, parents et élèves) considèrent que les jeunes doivent être à l'école et que celle-ci doit être financée par l'Etat, y compris les établissements privés sous contrat avec lui, qui bénéficient de financement public et suivent les mêmes règles. L'enseignement privé représente 17 % des élèves. 93 % des établissements privés et 98 % de ceux sous contrat sont gérés par les autorités catholiques, quelques écoles sont protestantes, une cinquantaine israélites, et un certain nombre regroupées dans une Fédération nationale des écoles privées laïques (Auduc, 2008, p. 215). Des familles musulmanes dont les filles portent le « voile » les inscrivent dans les établissements catholiques qui acceptent le port de signes religieux interdit dans l'école publique. D'autres suivent les cours par correspondance du CNED (Centre national d'enseignement à distance). En France, le rôle du privé peut être interprété comme une sorte de soupape de sécurité du public, ce qui explique l'attachement des parents même sans option religieuse particulière (cf. Langouët, Léger, 1994, 1997).

L'exclusion d'un élève est interdite en primaire et relativement rare dans le secondaire. L'élève doit toujours être pris en charge par une institution, dans ou hors école. L'enseignement obligatoire ne commence qu'à 6 ans, mais tous les enfants sont scolarisés à l'école maternelle dès l'âge de 4 ans, parce que leurs parents le souhaitent, et ils peuvent y entrer dès l'âge de 2 ans en fonction des places disponibles

Le paradigme anglo-saxon, dit de la spécialisation (Cousins, 1998), étroitement lié à une vision néo-libérale du monde, dans laquelle le sort des individus dépend de leur capacité d'entreprendre, se traduit par un contexte législatif et médiatique dans lequel la responsabilité des problèmes est rejetée sur les acteurs éducatifs, parents et enseignants. Parsons (2001) a fait une analyse de presse des réactions au cas d'un garçon de 13 ans qui s'est fait exclure de son école à Nottingham. Les caricaturistes moquent l'aide sociale accordée à la famille, le commentaire d'un dessin humoristique, avec le Ministre de l'Éducation de l'époque et le Premier Ministre, dit : « J'ai arrangé pour vous et votre famille un tour éducatif. Deux ans en France, deux ans en

Allemagne, deux ans... Un gros titre, “ La famille coûte au contribuable £ 43000 ”, chapeaute la liste, article par article, des subsides financiers octroyés par l’État.

La modernisation du système scolaire a été conçue par les gouvernements travaillistes comme par les conservateurs comme recentralisation imposant un contrôle plus étroit des enseignants et elle est fondée sur des principes technocratiques (Coldron & Smith, 1999, 2001).

Toutefois, ce qui apparaît comme des contradictions ou des bizarreries de fonctionnement dans chaque pays peut aussi s’expliquer si l’on part de l’hypothèse qu’un paradigme dominant n’est jamais unique, mais se retrouve en concurrence avec d’autres qui, s’inspirant de valeurs opposées, peuvent lutter avec succès en certains points du système social ou éducatif.

### **3 - Modèles concurrents de l’école par rapport à celui qui domine dans un même pays et convergence de modèles entre pays**

En France, le repérage par Françoise Lorcerie (1994) de trois modèles scolaires<sup>1</sup> en rivalité à partir des années 80-90 nuance et rend plus complexe l’application au système scolaire du modèle de solidarité par rapport à l’exclusion sociale. Il permet aussi d’autres comparaisons avec le système scolaire anglo-saxon que celles fondées sur le paradigme de la spécialisation et sur son fondement néo-libéral.

1° - Le modèle “ républicain ” français “ traditionnel ” vise l’élévation par l’instruction, centrée sur les matières à enseigner, dispensée à tous et permettant ainsi l’extraction des élites “ au mérite ”, dans une école sanctuarisée et protégée des influences extérieures par une organisation administrative forte et centralisée.

Ce modèle scolaire “ traditionnel ” continue à régir la structure de l’administration, la définition du service et la gestion de carrière des agents, l’absence de pouvoir des parents et autres forces civiles, les modes de certification, etc. ” (p. 54). Les forces sociales qui le soutiennent sont les syndicats enseignants principalement corporatistes,

---

<sup>1</sup> - Le modèle scolaire est défini comme “ le système social imaginé, résultant de l’attribution de caractéristiques mutuelles cohérentes aux différentes dimensions selon lesquelles on peut décrire un système scolaire (Lorcerie, 1994, p. 50).



les professeurs de philosophie, certains partis politiques, notamment conservateurs, mais aussi chez les socialistes, parmi les francs-maçons, le Grand Orient de France,.

2° - La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 a renversé le modèle "républicain" français "traditionnel". Ce nouveau modèle de l'école vise à élever le niveau de formation, par la "modernisation" de l'institution. On en trouve l'origine dans le "renouveau du service public" conçu par le gouvernement socialiste Rocard comme "recherche d'efficacité et affirmation du principe de responsabilité des fonctionnaires, démarche de projet, souci de satisfaire l'utilisateur, déconcentration des décisions appelée par la décentralisation des pouvoirs publics" (Lorcerie, 1994, p. 54). Appliqués à l'éducation, ces principes, dans la loi de 1989, se traduisent par la concentration sur l'élève, le projet d'établissement, le changement de rôle professionnel des enseignants, l'évaluation interne, etc.

Françoise Lorcerie voit l'émergence de ce modèle dans la politique socialiste de "rénovation des collèges" (1982-85). Elle évoque aussi comme "prémises" de ce second modèle en opposition au premier, les mouvements d'éducation nouvelle qui se sont développés dans l'entre-deux-guerres mais dont les tenants, comme Ovide Decroly et Maria Montessori se sont exprimés dès la fin du siècle dernier et qu'Adolphe Ferrière a rassemblés contre les pratiques de l'École de la III<sup>ème</sup> République.

"Le référent latent" de la "modernisation" de l'Éducation nationale est le privé conventionné avec l'État, mais sans l'adoption d'une logique libérale qui fait l'unanimité contre elle. Contrairement à l'Angleterre, ce n'est pas le marché qui est considéré comme régulateur et susceptible de soutenir les transformations, mais une administration qui reste forte.

Les forces sociales qui défendent le second modèle sont les principales associations de parents d'élèves, le SGEN (syndicat minoritaire "général", qui s'adresse à tous les agents du système éducatif, enseignants du premier et du second degré, chefs d'établissement, inspecteurs, personnel administratif), l'enseignement privé, une fraction du parti socialiste, l'UDF (parti conservateur minoritaire), les "experts du secteur" (p. 53). Les enseignants du premier degré y sont plus favorables que ceux du second degré (Zay, 2005, 2007).

3 - Un troisième modèle a également émergé depuis les années 80, mais, contrairement aux deux autres, qui couvrent l'ensemble du système scolaire, il a été directement lié à "la lutte contre l'exclusion", qui était présente dans le Rapport annexé à la loi

d'orientation de l'éducation de 1989, au titre d' "exclusion scolaire", mais qui s'est définie antérieurement, dans et hors Éducation nationale, à la fois dans la politique scolaire des ZEP (Zones d'éducation prioritaires) et dans la politique de la ville. Les ZEP et les ZUS (Zones Urbaines Sensibles) sont nées à la même période, inspirées par les politiques de discrimination positive, et, ont commencé par fonctionner isolément avant de joindre leurs efforts.

Le troisième modèle français est, comme celui dominant la politique britannique, inspiré par un contexte extérieur à l'Éducation nationale. Mais, alors que le modèle anglo-saxon importe les lois du marché dans l'éducation dans une perspective néo-libérale et voit dans le libre choix des établissements par les parents un régulateur de leur qualité, le modèle français reste dans le paradigme de la solidarité garantie par l'administration publique.

Il s'est dessiné en relation explicite avec les changements sociaux et moraux induits par le bouleversement du marché de l'emploi et le risque que cela fait courir à la cohésion sociale. Il se réfère globalement à la "modernisation de l'État" ou à la "démocratisation de l'État", qui, dans ce modèle, sont assimilées. À l'instar des deux précédents modèles, caractérisés respectivement par "Élever par l'instruction" et "Élever le niveau de formation", F. Lorcerie dénomme le troisième par la finalité qu'elle lui assigne "Développement social/civique" (p. 53). Elle veut ainsi exprimer l'articulation entre la préoccupation sociale, seule désignée dans la politique de la ville du "développement social urbain" et la préoccupation politique, "au sens fondamental du terme (*le* politique) que désigne l'adjectif "citoyen" dans des expressions comme "des quartiers citoyens", "une école citoyenne", - typiques de ce type d'action" (p. 55).

Ce modèle bouleverse profondément la conception de l'école et du service public, car il considère que la situation des zones de "relégation" qui se sont constituées est trop grave pour qu'une seule instance puisse y faire face. On retrouve là l'argument qui justifie le recours au partenariat dans les théories nord américaines qui ont défini et développé ce concept (Sirotnik & Goodlad, 1988 ; Goodlad, 1994 ; Zay, 1995, 2005, 2007). Dans les quartiers en difficulté, la lutte contre l'exclusion scolaire et sociale exige que tous ceux qui sont concernés, les services publics, dont l'école, et privés, et les habitants se mobilisent ensemble.

Le troisième modèle scolaire s'ancre dans la " démocratisation de l'État " qui anticipe les dangers courus par la société et qui, à ce titre, est moins soutenu par une demande sociale que par des instances tournées vers la prospective et composées d'experts : commissions de préparation du XIème plan, commissions d'évaluation des politiques des villes et des nouvelles politiques sociales. Ce qui différencie les tenants de la démocratisation de l'État par rapport à ceux de la seule modernisation du service public, c'est qu'ils avancent une nouvelle norme, le partenariat avec les usagers et autres acteurs sociaux, qui est à la base de la différence entre " "public" (action publique, intérêt public, espace public) " et " étatique ", vision répandue dans la fonction publique et l'idéologie républicaine de l'école et qui est tout autant antagoniste à l'idéologie du " moins d'État ". Celle-ci n'a pas inspiré de modèle scolaire propre dans le débat français (p. 56).<sup>2</sup>

Depuis 1994, date de la publication de l'article de Françoise Lorcerie, l'évolution semble avoir été dans le sens qu'elle attendait. Toute une série de textes ont redéfini les fonctions des trois pôles d'éducation des jeunes, famille, école et institutions du temps libre ainsi que des contextes institutionnels dans lesquels elles opèrent.

L' article de 1994 évoquait la multiplication des partenariats, notamment entre parents et enseignants, en dépit des pesanteurs administratives et de la lenteur de changement des mentalités, les ZEP/REP étant, comme le reste du système scolaire, partagés entre les trois modèles.

Nombre d'initiatives administratives ont été prises depuis qui traduisent l'investissement croissant des collectivités territoriales et, en particulier, des communes.

Le projet éducatif local incarne le troisième modèle scolaire de lutte contre l'exclusion par le partenariat de tous les acteurs éducatifs et sociaux. En effet, il " consiste à dire ce que les acteurs locaux envisagent pour, collectivement, assumer leurs responsabilités et conduire des

---

<sup>2</sup> - Les analyses de Lorcerie recourent celles de Derouet (1992), dégageant une évolution de l'éducation entre les années 60-90, qui oppose au modèle républicain de " définition du service public par le modèle de l'intérêt général ", un " modèle communautaire " et un " modèle de l'efficacité ", parallèlement à " l'irruption d'un modèle marchand " et au maintien d'un " modèle de la créativité de l'enfant ". L'État reste responsable du droit à l'éducation, mais celle-ci n'est plus seulement l'affaire de l'État. Avec la décentralisation et la promulgation du projet d'établissement, l'établissement devient " une petite cité politique locale ". Au jour le jour et au coup par coup, les personnels des établissements, scolaires doivent réajuster les défauts du système et renégocier le lien social et le contrat d'éducation avec les autres acteurs sociaux, notamment les familles. D'où le titre de l'ouvrage : *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*

générations successives d'enfants habitant sur leur territoire jusqu'à l'entrée dans l'âge adulte, tout en leur permettant d'être des acteurs dans l'espace social. (...).

“ Il rassemble les projets éducatifs des projets d'école, d'établissement, de ZEP/REP, des centres sociaux, des centres de loisirs, des associations d'accompagnement scolaire...” (*Repères*, 2001, p. 10).

Le troisième modèle scolaire ne vise pas seulement l'apprentissage des élèves, mais aussi leur vie en tant que jeunes appartenant à une famille, à une communauté, à un quartier dans la ville

L'école devient un pôle d'une communauté éducative élargie, qui inclut d'autres institutions d'aide sociale, de soins, de justice encadrant les jeunes, des associations de quartier, de prévention et les familles

Nous retrouvons au Royaume Uni comme en France, les trois modèles de l'école en compétition. Par exemple les “ Grammar schools ” britanniques suivent le premier modèle de l'école comme les “ lycées d'enseignement général ” français.

Les établissements scolaires en zones défavorisées du Royaume-Uni, EAZ (Education Action Zones) comme les ZEP de France (Zones d'éducation prioritaires) s'inspirent du troisième modèle.

La réforme actuelle de l'éducation en France est un retour à la domination du premier modèle.

#### **4 – Qualités et défauts du modèle français dominant**

La France est un pays de tradition centralisatrice depuis l'Ancien Régime de la monarchie, et universaliste depuis la la Révolution française et la Déclaration des droits de l'homme, mise en application à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle dans l'école de la III<sup>ème</sup> République, qui reste encore de nos jours considérée comme un âge d'or. Elle privilégie les droits de l'individu comme base de l'Etat et conçoit la nationalité sur le modèle de l'intégration et de l'assimilation et la citoyenneté sur celui de l'homogénéité.

D'autres pays européens privilégient la naissance dans une communauté dans la relation à l'Etat et à la citoyenneté, ce qui permet de mieux respecter les différences, mais au risque de donner la primauté à celles-ci sur l'appartenance à ce qui est commun à tous dans une nation.

Comme nous l'avons vu, la centralisation et l'universalisme peuvent avoir des effets positifs : un recueil d'informations nationales comme, par exemple, le signalement au ministère des incidents violents dans les écoles (ToR 6-1) ou l'influence du modèle laïc français pour donner aux membres de communautés qui construisent leur identité collective en référence à une religion un plus fort sentiment individuel d'appartenance à une nation que dans d'autres pays (cf., dans le ToR 4-3, l'enquête américaine sur quatre pays européens, dont la France, publiée, en 2006, par le Pew Research Center). Même si des jeunes issus de l'immigration se plaignent à juste titre de pratiques discriminatoires à l'école, celle-ci ne fait pas si mal son travail puisqu'à milieu social égal, ils réussissent mieux scolairement que les Français de souche.

Dans le ToR 4, comme dans le ToR 10, il est apparu que c'est d'abord l'injustice d'une exclusion, quelle qu'en soit la cause, appartenance à une communauté, pauvreté, chômage, stigmatisation qui conduit des groupes sociaux à la violence. Il semble qu'on ait trop tendance à considérer comme relevant d'un problème de « communautarisme » des phénomènes qui peuvent s'interpréter autrement. Par exemple, au milieu des années 80, on a qualifié de « marches des beurs » (Français d'origine « arabe »), les manifestations pour l'égalité et contre le racisme, qui étaient sans doute plus l'expression d'aspirations politiques.

D'après Olivier Noël (2006), la confiance dans le modèle républicain d'intégration et l'interdiction des statistiques ethniques ont retardé la prise de conscience, mais à partir de 1998, sous l'influence de l'Union européenne, la reconnaissance nationale des discriminations a progressé. A la suite du sommet de Florence, le 21 octobre 1995, et de la déclaration commune en faveur de la lutte contre les discriminations, des travaux de recherche ont été financés par le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leur famille (FAS) et l'Union européenne.

Cette reconnaissance sociologique a été complétée par une adaptation de l'approche juridique après la ratification par la France, en 1997, du Traité d'Amsterdam dont l'article 13 stipule que le Conseil européen est habilité à « prendre les mesures nécessaires en vue de combattre toute discrimination fondée sur le sexe, la race ou l'origine ethnique, la religion, les convictions, un handicap, l'âge, l'orientation sexuelle ». La reconnaissance officielle de l'existence de pratiques discriminatoires va s'exprimer plus haut niveau de l'Etat.

« Parallèlement la territorialisation de la politique de lutte contre les discriminations est développée au travers des Commissions d'Accès à la Citoyenneté (CODAC) et des contrats de ville ».

Olivier Noël note le glissement sémantique de l'égalité de traitement de la diversité vers l'égalité des chances. En septembre 2004, les CODAC (Commissions d'Accès à la Citoyenneté) sont transformés en COPEC (Commission pour la promotion de l'égalité des chances), qui ont pour objectif de fédérer les initiatives départementales en matière de lutte contre les discriminations. La loi du 30 décembre 2004 crée la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité). Enfin est votée la loi du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances « présentée comme une réponse ambitieuse, globale et à la hauteur des enjeux soulevés par les émeutes urbaines et sociales de novembre 2005 ». Elle transforme le FASILD, dont la mission était la lutte contre les discriminations, en ANCSEC (Agence nationale de cohésion sociale et d'égalité des chances). »

Nous avons constaté dans le ToR 10 (1-3-1) que, dans la société française, comme à l'école, les pratiques discriminatoires subsistent, mais que, parallèlement, la société civile et le service public bougent. Les CV anonymes, qui visent à garantir un recrutement équitable des candidats, font leur apparition dans les entreprises et les administrations des régions françaises. La fonction publique espère diversifier son recrutement grâce à une « charte de l'égalité ». Toutefois, la classe politique reste beaucoup plus résistante. C'est là que la représentativité des minorités est la moins bien assurée. En outre, la réduction des crédits au plan de rénovation des banlieues et à l'éducation, ainsi que certaines des réformes en cours accentuent les discriminations sociales.

L'ensemble des élèves souffrent d'une vision universaliste souvent restrictive, qui s'accompagne d'une tendance à l'homogénéisation liée au modèle français de l'école. Toutes les questions soulevées dans les 9 premiers ToR de notre recherche, synthétisées dans le ToR 10 et illustrées par les quatre études de cas du ToR 11, reviennent à étudier des stratégies d'aide aux enseignants et aux établissements scolaires pour répondre à des problèmes posés par des élèves qui ne répondent pas aux normes scolaires fixées pour un « élève moyen », qu'il s'agisse de décrochage, de situation socio-économiquement défavorisée, de comportement violent, de différences dues à l'appartenance à une minorité ethnique, religieuse, linguistique, ou à un handicap physique, intellectuel ou culturel.

## **5 - Des stratégies comparables pour des élèves qui présentent tous des différences**

Des chercheurs, tel Howard Gardner (1996 a et b, 1999), ont montré que l'être humain, à sa naissance, disposait de différentes formes d'aptitudes et d'intelligences qui se développaient plus ou moins selon les occasions qu'elles rencontraient de s'exprimer. Chacun(e) se constitue ainsi des dominantes. Selon les enquêtes effectuées par Gardner dans les différents milieux d'appartenance des jeunes, la famille, l'école, les deux intelligences les plus répandues sont l'intelligence visuo-spatiale et l'intelligence corporelle-kinesthésique. Mais l'école en privilégie deux autres, l'intelligence linguistique et l'intelligence logico-mathématique. Des élèves décrochent faute de trouver dans leurs apprentissages des opportunités correspondant à leurs capacités personnelles d'appréhension et, chez ceux qui les ont, d'autres capacités sont négligées qui pourraient aussi leur servir dans leur vie d'adulte.

Les stratégies d'aide qui conviendraient aux enseignants pour s'adapter mieux aux besoins de leurs élèves et éviter que ceux-ci deviennent « difficiles » en classe seraient de leur faire prendre conscience de ces processus et de leur faire expérimenter les réponses appropriées sur le terrain. Comme nous l'avons vu, la réforme actuelle de l'enseignement en France tourne le dos à ce type de formation (ToR 10, 3-2).

Dans tous les cas, il nous a semblé que traiter une partie des futurs citoyens comme ayant des difficultés, des handicaps divers, pouvait aboutir à les isoler de leurs pairs, tant dans des dispositifs qui tendent à devenir des ghettos que dans l'esprit des autres amenés à les considérer comme hors normes, a-normaux, inférieurs. « Il n'y a pas de handicap (ni d'aptitude) en – soi mais en rapport à des formes sociales particulières ». (Isambert-Jamati, 1992). **Les élèves ont un handicap par rapport à l'environnement matériel et symbolique qui les entoure et il nous semble que c'est d'abord celui-ci qu'il faut aménager de façon à permettre que tous y aient le développement personnel le meilleur. En outre, former de futurs citoyens implique de les habituer à vivre ensemble avec leurs différences, c'est-à-dire d'avoir d'abord une éducation à l'altérité,** la prise en compte de l'autre tel qu'il est, ce qui ne s'acquerrera pas en se limitant à un cours d'Instruction civique, même s'il a aussi son utilité.

## 6 – Le « communautaire » comme prise en compte des différences dans une communauté de citoyens libres et égaux

Pour d'autres pays européens que la France, le problème peut-être, au contraire, de revenir à la régulation assurée par l'Etat par rapport aux dérives de certaines communautés de citoyens. Par exemple, au Royaume-Uni, les récents attentats de Londres commis par des jeunes de nationalité britannique et éduqués dans des établissements scolaires du pays, ont conduit à s'interroger sur la liberté à accorder aux communautés eu égard à la législation votée par l'ensemble des citoyens et à ses applications à l'école ou ailleurs.

Un « passeur » entre l'Orient et l'Occident, prix Goncourt en 1993, Amin Maalouf, auteur des *Croisades vues par les Arabes*, déclarait à ce sujet : « Déjà quand j'étais un jeune Libanais préoccupé par l'avenir de son pays, je déplorais que l'on n'ait pas bâti ce pays sur des bases plus solides, que l'on n'ait jamais réussi à créer un esprit civique digne de ce nom, que les gens aient toujours considéré que l'appartenance à une communauté était plus déterminante dans leur positionnement que l'appartenance à une nation. A l'époque, dans le monde, le dépassement des communautés vers une nation était dans l'air du temps. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Au contraire le monde entier est en train d'éclater en communautés. » (Flamerion, 2007 ; cf. Malouf, 2007).

En ce sens, le terme communauté est devenu polémique. Il ne l'est pas d'après le dictionnaire historique de la langue française (Alain Rey). A l'origine, l'ancien français communauté, du latin *communitas* signifiait « participation en commun », « groupe ayant un lien commun ». Il désigne un ensemble de personnes et abstraitement l'état de ce qui est commun à plusieurs personnes. En dérivent les termes communautaire (1842), d'où communautarisme (1951) (Lhez *et al.*, 2008).

« En Europe, il a généralement un sens positif. Rappelons qu'il a été largement utilisé au cours de la construction de l'Union européenne et qu'il figure dans l'article 1<sup>er</sup> de la Constitution française ». (Dane, 2008, p. 3). Dans le cadre du projet *Training and Learning for Community Development in Europe* du CEBSD (Combined European Bureau for Social Development) (2008), l'expression de « développement communautaire » (community development) est largement employée dans les réunions européennes où l'anglais prédomine, mais elle n'est pas utilisée dans tous les pays. « **Dans le cadre des réunions en Suède, le seul vrai débat sur les concepts** a tourné autour de la distinction entre *organisation communautaire* et *développement communautaire*. Pour beaucoup, la première est censée impliquer



directement les habitants dans des processus d'*empowerment politique* susceptibles d'interpeller, voire d'affronter les autorités publiques. Le développement communautaire, dans ce débat, est apparu davantage comme un processus planifié et coordonné des actions avec l'acquisition de compétences par les populations, sens que l'on donne souvent à l'expression en France. » (Dane, 2008, p. 1).

Hélène Strohl (2008 a) propose de « restaurer le lien social en étayant toutes les formes de communautés plus ouvertes, plus libres, plus mouvantes, de faciliter les appartenances multiples. Les communautés peuvent avoir un rôle de protection et d'entraide, mais aussi une fonction de contrôle social » (p. 31, citée par Lhez et al., 2008, p. 3). Elle reprend d'Edgar Morin « la notion de contradictoire, d'intérêts contradictoires mais qui ne se subsument ni dans la synthèse ni dans le rapport dialectique (non plus 'ou exclusif' mais 'et inclusif'. Estimant que l'Etat n'a pas le monopole du bien public, elle prône l'étayage des liens communautaires, le développement des groupes d'entre'aide ».

Ce mouvement peut se conjuguer à celui qui apparaît dans la politique de la ville en France. C'est un des apports très positifs au projet DOCA, apport reconnu dans d'autres projets européens que cette **politique de la ville**, déclinée par les textes officiels, et son articulation à la politique sociale et à la politique éducative (Dane, 2008).

Il nous semble ainsi que, dans l'esprit des directives du Conseil de l'Europe visant le maintien de sociétés démocratiques par l'éducation des futurs citoyens, la position générale pourrait être de tisser le lien social à partir des différences : d'une part, le développement d'**une conception du « communautaire », fondé sur la solidarité**, l'échange et l'entre'aide, construits dans des processus sociaux tout au long de la vie, quelle que soit la communauté d'origine (Strohl, 2008 a et b), d'autre part, **la prise en compte du local comme corps intermédiaire d'élaboration du national**, dans un processus continu de retours d'information, ce qui permet de **traiter les différences là où elle s'expriment d'abord sans pour autant les ériger en lois généralisables**.

Il n'y a pas de problèmes de racisme en maternelle, ceux-ci se constituent progressivement au fur et à mesure que l'enfant avance en âge dans la société des adultes comme à l'école, pour éclater plus fortement au collège.

**Les « compétences civiques » commencent avec la petite enfance.** (cf. CEBS, 2008 et Dane, 2008, 2005). Nous en avons trouvé l'exemple, que nous reprendrons ci-après, dans l'étude de cas du ToR 11 sur un groupe scolaire en pédagogie Freinet, qui comprend une école maternelle et une école élémentaire, soit l'intégralité du primaire.

Toutes les manifestations éducatives avec les enseignants, en lien avec d'autres événements et commémorations de portée très diverse (massacres de Sétif en Algérie,

par exemple) et les décisions politiques prises par Jacques Salvator, nouveau maire d'Aubervilliers, commune de la région parisienne, peuplée à 60 % de diverses populations issues de l'immigration et représentées par 60 % d'élus, ne concernent pas forcément la majorité de la population nationale. Mais elles peuvent permettre de **mieux faire accepter les valeurs sous-jacentes à la législation nationale par des citoyens, jeunes ou non, qui ne se perçoivent plus comme de seconde zone là où ils vivent**. Les jeunes retrouvent un sens à l'histoire enseignée à l'école en se réappropriant les souvenirs de leurs familles, dans la célébration d'évènements ou de fêtes qui tantôt les touchent personnellement, tantôt en touchant d'autres, avec tous les habitants de la ville et pas seulement dans un lieu de ségrégation spécifique des jeunes comme l'école (CEDIAS *et al*, 2008).

Ainsi, le dilemme entre communautarisme et laïcité ne devrait plus en être un si l'on considère que toute société démocratique doit à la fois respecter les croyances et les choix de vie de ses membres et le fait qu'eux-mêmes respectent les mêmes lois que les autres. Mais **cela implique aussi que, non seulement les lois, mais les pratiques sociales, à l'école ou ailleurs, ne causent pas d'injustice à certains d'entre eux s'ils appartiennent à une minorité ou à une catégorie sociale dominée**. Les femmes ne sont pas minoritaires en nombre et des élèves issus de l'immigration peuvent ne pas l'être dans certaines classes. Ils peuvent à la fois y être – ou s'estimer - discriminés par des pratiques enseignantes et opprimer violemment d'autres de leurs condisciples minoritaires. C'est le fameux processus par lequel l'oppression se maintient parce que les opprimés sont aussi des oppresseurs qu'a illustré Augusto Boal (1980), en préconisant un type de théâtre impliquant les spectateurs pour leur en faire prendre conscience.

La position d'un(e) chercheur(e) comme Dominique Schnapper (1994), que nous avons citée dans le ToR 9, nous paraît compatible avec des choix politiques autres que ceux d'une école fondée sur l'universalisme républicain français.

Il s'agit de garder **le principe d'une école qui transmet l'idée fondatrice que la légitimité politique et la source du lien social reposent sur « la communauté des citoyens » libres et égaux**, car c'est la formule la plus conforme aux valeurs de la démocratie. Elle a moins d'effets pervers que celle du communautarisme, mais elle en a aussi à corriger continuellement, en ce qui concerne un respect constant des particularité de chacun.

Dans tous les cas, **l'importance du symbolique et des représentations sociales** nous paraît négligée et, si ceux-ci ne peuvent pas remplacer une politique de compensation des inégalités nécessairement coûteuse, ils ont l'avantage de pouvoir être appliqués par tout un chacun sans autre effort qu'un retour sur soi-même. L'éducation pourrait plus facilement y porter à tous les niveaux.

## **7 – L'éducation à l'altérité comme concept articulatoire des apprentissages relatifs aux programmes et aux modalités de travail**

Si nous mettons au centre de nos propositions comme concept articulatoire des programmes, des cursus scolaires et des dispositifs spécifiques, l'éducation à l'altérité, cela implique de repenser les stratégies d'aide aux établissements et aux enseignants et de ceux-ci avec leurs élèves, non seulement par rapport aux contenus enseignés et aux outils utilisés, par exemple les manuels scolaires (cf. ToR 9, 2-2), mais aussi sous la forme **d'une communauté favorisant l'élaboration d'une identité citoyenne par appartenance à des communautés multiples et ouvertes les unes sur les autres, celles des familles, des pairs, de l'école, de la ville.**

L'étude de cas d'Yves Reuter sur l'école Freinet dans le ToR 11, illustre la conception d'une école qui a conquis son autonomie locale de fonctionnement pour **se centrer non pas sur les programmes, ni sur l'enfant lui-même, mais sur les apprentissages**, le nœud entre l'élève, les contenus et les moyens de se les approprier dans un milieu socio-économiquement défavorisé.

« L'école en tant que communauté a été instituée – et est constamment réinstituée » par divers mécanismes et processus auxquels participent les différents collectifs, élèves, enseignants, dans des instances qui peuvent être élargies à d'autres. Elle est « constituée comme **une micro-société relativement autonome** », **dont les membres – maîtres et élèves, institués solidairement comme « citoyens scolaires » élaborent les lois et les règlements.** Les apprentissages sont d'autant plus pris au sérieux que l'école est ouverte à des chercheurs qui évaluent rigoureusement les méthodes de travail et leurs résultats (cf. Reuter, 2007).

On retrouve aussi, dans la conclusion de ce qui facilite les apprentissages dans l'étude de cas du ToR 11, l'importance de la constitution d'une mémoire, d'une histoire pour

l'élève à l'école comme dans la communauté des citoyens dans la ville d'Aubervilliers: « L'élève apprend parce qu'il peut se situer dans une histoire de ses apprentissages qui lui est rendue accessible au travers des processus ou dispositifs ».

Comme dans l'étude de cas de Cécile Carra sur la violence entre élèves dans le ToR 11 également, on retrouve l'importance d'un fonctionnement démocratique du collectif, qui sécurise élèves et enseignants et qui est lié à un bon fonctionnement scolaire.

On sort de l'opposition factice entre contenus des programmes et « pédagogisme » pour cibler tout ce qui peut faciliter l'appropriation de capacités par l'élève, donc le transfert des connaissances apprises à l'école dans d'autres situations, parce que le lien est fait entre les différents lieux de vie du jeune. On a vu dans les résultats des élèves français aux épreuves PISA que le transfert de connaissances était justement leur point faible (cf. Orientations de recherche, 1-2 et ToR 10, 1-1).

Les équipes d'établissement qui font ce choix dans les études de cas du ToR 11 n'ont pas d'aide particulière, rien de plus que les autres, sinon un idéal qui les conduit à défendre leurs convictions et à les imposer dans un milieu institutionnel qui n'y est pas forcément favorable.

Les réformes de l'enseignement et de la formation des enseignants qui sont en cours ne semblent pas aller dans ce sens et les condamnations publiques du « pédagogisme » ne peuvent que décourager ceux qui souhaiteraient faire, non pas moins par rapport aux contenus des programmes, mais beaucoup plus, en se souciant, non seulement des contenus, mais des modalités particulières et personnelles dont chaque élève se les approprie et du contexte général du groupe classe et de l'établissement qui peut favoriser les apprentissages.

Le fait que dans la nouvelle « mastérisation », la formation professionnelle devienne facultative et qu'on puisse devenir enseignant en préparant seulement les épreuves de connaissance d'un concours en dit long sur le peu de souci qui est pris du comportement de l'enseignant avec ses élèves dans son milieu d'exercice.

On pourrait juger plus efficace pour les enseignants français – et pour d'autres – amenés à encadrer des élèves souvent « difficiles », des modalités de formation qui s'inspireraient de celles qui pourraient faire d'eux des « praticiens réflexifs » (Schön, 1983) ou de celles décrites par l'américaine Carole Dane (2005) au cours de son cursus de travail social dans une université du Massachussets : l'accompagnement des

étudiants par une équipe de formateurs en institution comme sur le terrain, en lien avec des professionnels expérimentés. De telles formations ont existé en France, mais il y a bien longtemps... dans les anciennes écoles normales, ancêtres des IUFM et dans ceux-ci (Zay, 1985, 1987, 1994, 1998 a, 1999 a).

## **8 – Les vertus du « bricolage » comme stratégie d'aide aux enseignants**

L'analyse et la réflexion sur les recherches existantes et les processus sociaux en cours nous ramènent à *La pensée sauvage* de Levi-Strauss (1962) qui voit dans le bricolage un mode d'appropriation du monde.

Des changements peu coûteux et plus adaptés aux besoins du moment, extraordinairement aléatoires avec des jeunes, peuvent être faits sur ce modèle du « bricoleur », qui ressemble beaucoup aux enseignants, lesquels, eux aussi, ont une liberté de manœuvre restreinte et utilise des éléments « précontraints » (p. 29). Le bricoleur est « apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet (...) et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les ' moyens du bord ', c'est à dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites de surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures » (p. 27).

On retrouve ce sens de l'imprévu et cette capacité à l'affronter, clé d'une action réussie, qui, selon Schön, caractérise l'expert, le professionnel chevronné, le « praticien réflexif » (Schön, 1983). L'éducation, comme tout ce qui touche au changement des mentalités est un processus lent et les enseignants ont besoin d'accumuler un stock d'expériences dans lequel puiser pour avoir une base sûre permettant des innovations sans trop grandes prises de risques (Schön, 1991, 1996, cf. Zay, 1998 a, 1999 b, 2001). Rien ne peut nuire plus au travail sérieux qu'ils font sur les apprentissages que des réformes « à la hussarde ».

## 9 - Du sens de l'imprévu à l'union qui fait la force

La tâche d'éduquer les jeunes est trop lourde pour laisser les enseignants l'affronter seuls. Nous avons vu que l'articulation qui s'est construite entre la politique de la ville, l'éducation et le social au niveau local en France était une chance à approfondir. Elle s'inscrit dans une démarche européenne. Ainsi, les ministres européens du Développement urbain se sont réunis le mardi 25 novembre 2008 à Marseille pour favoriser la mise en oeuvre de « la ville durable et solidaire » et ont adopté une déclaration commune.

La réalité n'est ni blanche ni noire – et jamais simple - mais grise, couleur un peu sale, confuse, embrouillée. Elle est difficile à appréhender car, comme Kant l'a brillamment démontré dans *La critique de la raison pure*, nous ne la connaissons que par ce que chacun de nous en perçoit, d'où la difficulté de s'accorder sur ces visions du monde par définition subjectives. Si elles sont dans l'ombre, rien ne sert de chercher les clés sous le réverbère parce que le sol est éclairé (cf. Watzlavick, 1976, 1978) et la pensée simplifiante apparaît comme le principe de la barbarie et de la tyrannie des temps modernes (Morin, 1977, 1980).

On ne résoudra aucun problème de société, en crise ou non, en les traitant séparément. Les sociétés démocratiques contemporaines sont devenues trop complexes pour qu'une institution puisse trouver seule une solution à l'échec scolaire, au chômage, à l'insécurité des villes. Un partenariat fondé sur la prise en compte de la complexité et des interrelations entre les problèmes devient une nécessité (Goodlad, 1994 ; Sirotnik & Goodlad, 1988 ; cf. Zay, 1995).

Outre, l'étude des transferts possibles en éducation, nous pourrions aussi, dans le projet DOCA, nous intéresser aux apports d'autres réseaux, d'autres projets européens qui ont également pour objet l'inclusion sociale. En complémentarité de l'expérience française, les quatre piliers de l'apprentissage (four pillars of learning) proposé par l'UNESCO et évoqué par le CEBSD (Combined European Bureau for Social Development, 2008) paraissent une des pistes intéressantes à explorer : learning to know, to do, to live together, to be (apprendre à savoir, à faire, à vivre ensemble, à être).

Enfin, n'aurons-nous pas aussi à nous poser la question des stratégies de diffusion de nos résultats et du type de lecteur auquel il pourrait s'adresser afin d'avoir l'effet

recherché sur les stratégies d'aide aux établissements et aux enseignants pour favoriser l'inclusion sociale ?

Quand un ministre français de l'Education Nationale prétend faire la nième réforme qui résoudra l'échec scolaire en augmentant les contenus des programmes et en réduisant l'âge auquel commencer à les apprendre, les heures d'enseignement et leur répartition dans le calendrier hebdomadaire et annuel et les ressources financières et en personnel, on peut légitimement douter que des conseils, même éclairés ou prouvés scientifiquement, puissent le faire changer d'avis sur une politique que des chercheurs spécialistes de la question et les professionnels jugent susceptible d'aggraver les problèmes. Pas plus que ceux de la même équipe gouvernementale qui reviennent sur les moyens accordés aux soins de santé et au plan de rénovation des banlieues ou qui prennent des mesures propres à creuser encore plus les inégalités sociales (cf. ToR 10, 1-3-1).

L'opinion publique, les électeurs le peuvent-ils ? Peut-être plus, ce qui pose à nouveau le problème de la diffusion des rapports, y compris ceux du projet DOCA et du rôle de moyens de large diffusion étayant des contre-pouvoirs.

Sans doute autant qu'à l'époque de Montesquieu, avons-nous besoin de construire ces contre-pouvoirs dans une société de plus en plus complexe. L'état de crise actuel est propice à une réflexion modeste qui fait un sort à la mégalomanie de ceux qui se prennent pour de grands hommes et à la manie bien française de déraciner le jeune arbre pour voir comment il pousse et en replanter un autre à la place. Peut-être plus que jamais, y a-t-il une distinction à faire entre ce qui est légal et ce qui est légitime (Dane, 2008).

L'internet, par sites et blogs interposés, donne des moyens puissants, dont on a vu les effets dans l'élection du dernier président américain.

Ainsi, contre la réforme française de l'enseignement, fleurissent les pétitions et événements médiatisés par des moyens d'information à la portée de particuliers autant que de groupes de pression qui se créent en fonction des besoins, tel le blog : *Résistance pédagogique pour l'avenir de l'école*, où on cite *La justification de la désobéissance civile* de John Rawls (Muller, 2008)... Et, le 17 décembre 2008, un communiqué de presse du groupe des organisations « De l'ambition pour la réforme des lycées ! » annonçait « la décision du Ministre de reporter *sine die* la réforme des lycées ».

A plusieurs reprises, à propos de l'enseignement technique, des jeunes « des banlieues » ou issus de l'immigration ou souffrant d'un handicap, nous avons noté l'importance du symbolique, des représentations sociales, véhiculées par les media. Le « bon sens » du citoyen « moyen » interrogé par les sondages est une fiction qui a la vie dure comme celle de « l'élève moyen ».

Il nous semble qu'en même temps que nous cernerons les problèmes et débattrons des solutions, il serait judicieux d'envisager quels sont les moyens de diffusion dont nous pouvons disposer. Le facteur niveau est important. Nous aurons peut-être à nous en préoccuper quand nous aurons terminé notre rapport final européen. Jusqu'à quel point pouvons-nous espérer influencer les stratégies d'un Etat membre, d'une administration régionale ou locale ou d'un établissement et de son personnel ? Et l'opinion publique ?

Dans ce domaine, du côté français, il apparaît qu'une association comme PRISME, dotée d'un site internet largement consulté (500 visiteurs en moyenne par jour avec des pointes lors de la rentrée scolaire de + 1500 ), dont les membres sont des militants touchant divers rouages administratifs, de l'Inspection générale aux Inspections académiques et de circonscriptions, des rectorats et des Conseils régionaux aux élus locaux, ainsi que des établissements éducatifs du primaire au supérieur, et, des associations travaillant dans les communautés urbaines et rurales, peut avoir plus d'efficacité qu'une université.

Prisme, organise une université d'été en juillet 2009, qui pourrait être une occasion de rencontre plus large que celle des professionnels et chercheurs français de l'éducation.

**R**

## **EFERENCES DES TEXTES ET AUTEURS CITES**

- Arnesen, Anne-Lise *et al*, (2008). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle* - Rapport de l'enquête sur la formation des enseignants et la diversité socioculturelle. Strasbourg , Publications du Conseil de l'Europe, <http://book.coe.int>
- Arnesen, Anne-Lise *et al*, (2008). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity* – Report on the survey on initial education of teachers in sociocultural diversity. Strasbourg , Council of Europe Publishing, <http://book.coe.int>
- Blumenfeld, Samuel (2008). Ezra Suleiman. La France par hasard. *Le Monde*, 21 novembre 2008, p. 17.
- Boal, Augusto (1980). *Théâtre de l'opprimé*. Paris, PCM/Petite collection Maspéro.



- CEBSD (Combined European Bureau for Social Development) (2008). *Training and Learning for Community Development in Europe*. Report of the first CEBSD “Relay” Meeting held in Brussels on January 21-23, 2008 : [www.samenlevingsopbouw.be](http://www.samenlevingsopbouw.be)
- CEDIAS *et al.* (Centre d'étude, de documentation, d'information et d'action sociales) (2008). *Travail social et développement communautaire*. Séminaire de Recherche-Action Musée social, 5 décembre 2008. Actes : [www.irdsu.net/-developpement-social-local-travail](http://www.irdsu.net/-developpement-social-local-travail)
- Coldron, John & Smith, Robin (1999). The construction of reflective practice in key policy documents in England. In Danielle Zay, guest editor. Conceptualising Reflective Practice through Partnerships : European Perspectives. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 7, n° 2, pp. 305-320.
- Coldron, John & Smith, R. (2001). La construction de la pratique réflexive dans les textes officiels en Angleterre. In Danielle Zay (coord.). *Pratique réflexive et partenariat : théories et perspectives internationales*. *Carrefours de l'éducation*, n° 12, pp. 98-115.
- COMPASITO (2008). *Manual on human rights education for children*  
Repères Juniors - *Manuel pour l'éducation aux droits de l'homme pour les enfants* (Compasito, version française) (2008). Strasbourg, Publications du Conseil de l'Europe, <http://book.coe.int>
- Cousins, Christine (1988). Social exclusion in Europe : Paradigms of social disadvantages in Germany, Spain, Sweden and the United Kingdom. *Policy & Politics*, vol. 26, n° 2, pp. 127-146.
- Dane, Carole (2005). *Travailler avec les quartiers en difficultés*. Paris, Dunod.
- Dane, Carole (2008). Le développement communautaire en Europe. Intervention au séminaire de Recherche-Action du CEDIAS *et al.* *Travail social et développement communautaire*. Musée social, 5 décembre 2008. [carole.dane@neuf.fr](mailto:carole.dane@neuf.fr)
- Derouet, Jean-Louis (1992). *École et justice*. De l'égalité des chances aux compromis locaux ? Paris, Éd. Métaillé.
- Flamerion, Thomas (2007). Conflits d'identité. Interview de Amin Maalouf. *La lettre [evene]*. *L'actualité culturelle au quotidien*, dimanche 07 décembre 2007.  
<http://www.evene.fr/livres/livre/amin-maalouf-les-identites-meurtrieres-6889.php>
- Gollob, Rolf ; Krapf, Peter (2008). *Living in Democracy - Lesson plans for lower secondary level* (EDC/HRE Volume III). Strasbourg, Publications du Conseil de l'Europe : <http://book.coe.int>
- Gardner, Howard (1996 a). *Les intelligences multiples*. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. Paris, Retz.
- Gardner, Howard (1996 b). *L'intelligence et l'école*. Paris, Retz.
- Gardner, Howard (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligence for the 21<sup>st</sup> century*. New York, Basic Books.
- Goodlad, John (1988). School-University partnerships for educational renewal : rationale and concepts. In Sirotnik, Kenneth ; Goodlad, John (1988). *School University Partnerships in action*. Concepts, cases and concerns. New-York and London, Teachers College, Columbia University, pp. 3-31.

- Goodlad, John (1994). *Educational renewal. Better teachers, better schools*. San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- Gore, C. (1995). Introduction : markets, citizenship and social exclusion. In G. Rogers, C. Gore and J.B. Figueiredo (eds). *Social Exclusion : Rhetoric, Reality, Responses*. Geneva, International Institute for Labour Studies, International Labour Organisation.
- Innocenti Report (2000). *Child Poverty in Rich Nations*. Florence, UNICEF (Innocenti Research Center).
- Isambert-Jamati, Viviane (1992). Quelques règles de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social ». In Pierrehumbert. B. *L'échec à l'école : échec de l'école*. Paris : Delachaux et Niestlé, p. 58.
- Kant, Emmanuel (1781). *La critique de la raison pure*. Paris, PUF, 1968, 6<sup>ème</sup> éd.
- Langouët, Gabriel ; Léger, Alain (1994). *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*. Postface de Claude Lelièvre. Paris, Fabert, 2<sup>ème</sup> édition revue.
- Langouët, Gabriel ; Léger, Alain (1997). *Le choix des familles*. Paris, Fabert.
- Levi-Strauss, Claude (1962). *La pensée sauvage*. Paris, Plon.
- Lhez, Séverine ; Barreyre, Jean Yves ; Bier, Bernard ; Fourier, Martine (2008). Groupe de travail – Atelier 1 concept. In CEDIAS *et al.* (Centre d'étude, de documentation, d'information et d'action sociales) (2008). *Travail social et développement communautaire*. Séminaire de Recherche-Action Musée social, 5 décembre 2008. Actes : [www.irdsu.net/-developpement-social-local-travail](http://www.irdsu.net/-developpement-social-local-travail)
- Maalouf, Amin (1992). *Les croisades vues par les Arabes*. La barbarie chrétienne en Terre Sainte. Paris, Ed. Jean-Claude Lattès, 1<sup>ère</sup> éd. 1983.
- Maalouf, Amin (1993). *Le rocher de Tanios*, Prix Goncourt, Paris, Grasset.
- Maalouf, Amin (2004). *Les identités meurtrières*. Paris, Grasset, 1<sup>ère</sup> éd. 1998.
- Montesquieu (1748). *De l'esprit des lois*. Paris, Garnier, 1949, 2 tomes.
- Morin, Edgar (1977, 1980). *La méthode*, tomes 1 et 2. Paris, Seuil.
- Muller, Jean-Marie (2008). John Rawls : la justification de la désobéissance civile dans une démocratie. *Résistance pédagogique pour l'avenir de l'école*  
<http://resistancepedagogique.blog4ever.com/blog/lirarticle-252147-1030669.html>
- Noël, Olivier (2006). Entre le modèle républicain de l'intégration et le modèle libéral... Intervention au colloque CASADIS, CGT, Montreuil, le 8 novembre 2006, *La lettre d'information de l'IRDSU* (Inter-réseaux des professionnels du Développement Social Urbain), n° 20, 12 décembre 2008 : <http://www.irdsu.net/spip>
- Repères* (2001). *Projet éducatif local et politique de la ville*. Paris, Les éditions de la DIV.
- Reuter, Yves (2007). *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.

- Room, G. (1993). *Agencies, Institutions and Programmes : Their Interrelationships and Coordination in Efforts to Combat Social Exclusion*. Luxembourg, European Observatory on National Policies for Combating Social Exclusion, Office for Official Publications of the European Communities.
- Room, G. (1995). Poverty in Europe : comparing paradigms of analysis. *Policy & Politics*, vol. 23, n° 2, pp. 102-113.
- Schnapper, Dominique (1994). *La Communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, «NRF/essais», Paris, Gallimard.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner*. New-York, Basic Books.
- Schön, Donald A. (1991). *The reflective turn. Case studies In and On Educational Practice*. New-York, Teachers College press.
- Schön Donald A., dir. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Trad. fr. J. Heyneman et D. Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques".
- Silver, H. (1994). Social Exclusion and Social Solidarity : Three Paradigms. *International Labour Review*, vol. 133, n° 5/6, p. 531-578.
- Silver, H. and Wilkinson, F. (1995). Policies Combat Social Exclusions : a French-British Comparison. In G. Rogers, C. Gore and J. B. Figueiredo, eds. *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses*. Geneva, International Institute for Labour Studies, International Labour Organisation.
- Sirotnik, Kenneth ; Goodlad, John (1988). *School University Partnerships in action*. Concepts, cases and concerns. New-York and London, Teachers College, Columbia University.
- Strohl, Hélène (2008 a). Intervention à la TR, Les tensions entre discours et pratiques, au séminaire de Recherche-Action du CEDIAS *et al. Travail social et développement communautaire*. Musée social, 5 décembre 2008 : [www.irdsu.net/-developpement-social-local-travail](http://www.irdsu.net/-developpement-social-local-travail)
- Strohl, Hélène (2008 b). *L'Etat social ne fonctionne plus*. Paris, Albin Michel.
- Suleiman, Ezra (2008). *Schizophrénies françaises*, Paris, Grasset.
- Thrupp, Margaret (1998). Exploring the politics of blame : school inspection and its contestation in New Zealand and England. *Comparative Education*, n° 34, pp. 195-208.
- Van Eeckhout, Laetitia (2008). La fonction publique espère diversifier son recrutement grâce à une « charte de l'égalité ». *Le Monde*, 3 décembre 2008, p. 10.
- VEI-Enjeux* (2000). L'universel républicain à l'épreuve. Discrimination, ethnicisation, ségrégation, n° 121, juin 2000.
- Watzlavick, Paul (1976). *How real is real ? Communication, disinformation, confusion*. New-York, Random House.
- Watzlavick, Paul (1978). *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication*. Paris, Seuil.
- Welsh, Paul (2005). La grande pauvreté, la précarité économique et sociale et la politique d'insertion scolaire dans le Thanet et à. In Danielle Zay (sous la direction de), *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Une approche franco-britannique*. Paris : PUF p. 51-71.

- Zay, Danielle & Payet, Jean-Michel (coord.) (1985). *Ma ville ? Qu'est-ce qu'elle a ma ville ?* Pédagogie de projet. École Normale, Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement de Seine-Saint-Denis. Bobigny : CDDP 93, Diffusion CNDP-CRDP, réédité.
- Zay, Danielle (1987). Pour préparer " l'école de l'an 2000 ", une formation en mutation, l'École normale de Livry-Gargan ". *Recherche et Formation*, n° 1, 1987, pp. 89-102.
- Zay, Danielle (dir.) (1994). *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale ?* Paris, PUF.
- Zay, Danielle (1995). John I. Goodlad : " Educational Renewal. Better teachers for better schools " / La renaissance de l'éducation. De meilleurs professeurs pour de meilleures écoles. *Revue Française de Pédagogie*, n° 111, 1995, pp. 118-119.
- Zay, Danielle (1998 a). Schön D. A., dir. (1996). *Le tournant réflexif*. Pratiques éducatives et études de cas. *Recherche et Formation*, n° 27, 1998, pp. 165-167.
- Zay, Danielle (dir.) (1998 b). *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid : Editorial La Muralla,
- Zay, Danielle (dir.) (1999 a). *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Préface d'André de Peretti. Paris-Bruxelles : De Boeck, 3ème éd.
- Zay, Danielle (1999 b). Thinking the Interactive Interplay between Reflection, Practice, Partnerships. Questions and Points of Tensions. In Danielle Zay, guest editor, Conceptualising Reflective Practice through Partnerships : European Perspectives, *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 7, n° 2, special issue, p. 195-219.
- Zay, Danielle (2001). Penser le jeu interactif entre réflexion, pratiques, partenariats. Questions et points de tension." In Danielle Zay (coord.), " Pratique réflexive et partenariat : théories et perspectives internationales ", *Carrefours de l'éducation*, n° 12, pp. 12-38.
- Zay, Danielle (2005). Les paradigmes européens de l'exclusion sociale et les modèles scolaires de sa prévention en France et en Angleterre. " In Danielle Zay (sous la direction de). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Une approche franco-britannique*. Paris, PUF, p. 7-30.
- Zay, Danielle (2007). European Models for the Prevention of Social and School Exclusion. Visiting University Lecture, in *Colloquium on Minority Languages and the Prevention of School and Social Exclusion*, co-sponsored by Department of Curriculum & Instruction and Wisconsin Center for Educational Research, University of Wisconsin Madison (USA), 16-17 April 2007.
- Zakhartchouk J.-M. (2002), *Enseignant: un métier à réinventer. Former les citoyens de demain*, Barret-sur-Méouge, Yves Michel (Acteurs sociaux).

## AUTRES REFERENCES

- Alexandrou, Alex; Field, Kit; Mitchell, Helen (2005). *The Continuing Professional Development of Educators*. Emerging European issues. Oxford, Symposium Books.
- Maalouf, Amin (2009). *Le dérèglement du monde*. Quand nos civilisations s'épuisent. Paris, Grasset.

Schnapper, Dominique (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris, Gallimard, folio actuel.

Sen, Amartya (date ?). *Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté*, (lieu d'éd. ?), Broché.

Zay, Danielle (2005). Preventing School and Social Exclusion. A French-British Comparative Study .  
In Danielle Zay, guest editor, Young People Rights and Social Exclusion. *EERJ (European Educational Research Journal)*, vol. 4 Number 2, 2005 ([www.wwords.co.uk/EERJ](http://www.wwords.co.uk/EERJ)), pp. 109-120.

Publications du Conseil de l'Europe/ Council of Europe Publishing : <http://book.coe.int>

Cf., notamment, dans le catalogue

Human rights education/Droits de l'homme en éducation

Intercultural education/Education interculturelle

Education for democratic citizenship/ Education à la citoyenneté démocratique