

## QUELLES POLITIQUES D'INCLUSION SCOLAIRE ET SOCIALE DANS UNE EUROPE BRASSANT DES POPULATIONS MULTIPLES ?

**Danielle Zay**

Université Charles de Gaulle Lille 3  
UFR de Sciences de l'éducation  
Domaine universitaire du « Pont de Bois », BP 149  
59653 Villeneuve d'Ascq Cedex  
danielle.zay@daniellezay.fr

---

**Mots-clés :** inclusion, partenariat, équipe, tutorat, citoyenneté

**Résumé** Les résultats du projet européen DOCA sur 10 pays développent les questions posées dans des publications du Conseil de l'Europe sur l'éducation des citoyens dans des sociétés à visées démocratiques. Les responsables tentent de cerner les facteurs de succès d'une éducation inclusive dans un contexte multiculturel. Ils se situent dans la perspective des recherches marquant l'évolution d'une conception fondée sur l'intégration vers une scolarisation réalisée dans une école de type « *comprehensive school* », c'est-à-dire faisant une place à tous en son sein. Après l'exposé des résultats des 10 pays par rapport à leur taux plus ou moins élevé d'inclusion et d'exclusion des élèves à risque à partir de sept indicateurs, les facteurs de succès d'une éducation inclusive repérés dans le rapport général seront analysés dans les études de cas du rapport sur la France, qui sont les plus détaillées.

---

### **Introduction : quelles réponses au défi européen de l'inclusion des jeunes ?**

La présente communication se fonde sur les résultats d'un projet financé par la Commission européenne en réponse à l'appel d'offres n° EAC/10/2007, « *Strategies for supporting schools and teachers in order to foster social inclusion/ Stratégies d'aide aux établissements scolaires et aux enseignants pour promouvoir l'inclusion sociale* ». 10 équipes nationales ont été réunies en Allemagne, Espagne, France, Hongrie, Italie, Pays-Bas, Pologne, Royaume-Uni – Angleterre et Écosse - Slovaquie, Suède, sous la responsabilité du Dr. George Muskens, DOCA Bureaus, Pays-Bas (Commission of the European Communities, 2007 ; Muskens, 2009).

Le développement des échanges internationaux a engendré à la fois des inégalités croissantes entre citoyens d'un même pays et un nombre également en augmentation de populations immigrantes pour des raisons politiques ou économiques. Tout État membre de l'Union européenne doit affronter le problème du comment vivre ensemble sur un même territoire.

L'un des principaux défis à relever pour l'Europe a été défini comme étant que tous les pays membres aient des systèmes d'éducation « inclusifs » (Working Committee on Quality Indicators, 2000).

L'enjeu majeur est l'inclusion des jeunes qui présentent des différences par rapport aux normes du système général d'éducation, que ces différences soient biologiques ou socio-culturellement construites.

Nous commencerons par situer notre perspective par rapport aux très nombreuses recherches consacrées à l'éducation inclusive, puis nous exposerons les points clés de la méthodologie, et, enfin, les apports à la question que fournissent nos résultats.

## 1. Une évolution conceptuelle de l'intégration à la scolarisation et à l'inclusion

Le terme d'éducation inclusive est devenu un incontournable du politiquement correct, un « slogan » (Thomas & Vaughan, 2009), qui trouve ses racines dans le mouvement des droits de l'homme (Paine, 1999) et de la justice sociale (Rawls, 1972). En éducation, les travaux ont été centrés sur les élèves handicapés.

L'article de Dunn (1968) a été considéré comme marquant le tournant de la « dé-ségrégation » et de la remise en question de l'orientation des élèves vers des filières ou des établissements hors système général au profit d'une école faisant une place à tous en son sein (« comprehensive school » au Royaume-Uni ou « collège unique » en France). Dessert (1987-88), à l'instar d'autres chercheurs, a appuyé cette position et qualifié l'intégration de « mythe », au nom duquel il va de soi que l'élève s'adapte au système dominant. Il développe, en opposition, le concept de « non ségrégation », i.e. une école visant à admettre le plus grand nombre possible d'élèves en offrant à ceux-ci un éventail beaucoup plus grand de ressources et de stratégies de soutien.

Dans le même esprit, Serge Ebersbold (2006) constate que le glissement sémantique « d'intégration scolaire à scolarisation », dans la loi du 11 février 2005 sur les personnes handicapées, rapproche la France d'autres pays qui l'ont déjà effectué : « Parce qu'à partir du moment où l'on parle de scolarisation, on admet que l'école n'est plus une fin en soi mais un moyen. Cela revient à dire que la question de la différenciation pédagogique n'est plus l'affaire d'élèves en difficulté, et que *penser la scolarisation des enfants qui présentent une déficience, c'est penser ce dont a besoin tout élève, car ce dont a besoin un élève qui présente une déficience, n'importe quel élève peut en avoir besoin*. Plutôt que de se focaliser sur l'inaptitude, sur un taux d'incapacité, la loi opère au regard des lois précédentes un glissement essentiel en posant la question de la diversité, ce qui conduit l'école à penser les besoins de tous les élèves. A ce titre-là, *il n'est pas d'élèves à besoins spécifiques, il n'est que des élèves qui, tous, nécessitent la mise en œuvre de méthodes pédagogiques, de supports et de soutiens qui leur permettent de réussir, de se construire et de s'ancrer.* » ( p. 37).

Finalement, « *Penser le handicap dans l'école, c'est penser le handicap comme une opportunité.* » En effet, les élèves ont un handicap par rapport à l'environnement matériel et symbolique qui les entoure, le rôle de l'école n'est-il pas de l'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.

La recherche qui fait l'objet de cette communication se situe dans cette perspective plus large de la définition de l'inclusion par l'UNESCO : « L'inclusion ne concerne pas seulement les réformes de l'éducation spécialisée, mais la réforme à la fois du système d'éducation ordinaire et spécifique » (UNESCO, 2008, p. 8). « Plutôt que d'être une solution marginale pour quelques apprenants (learners) (...), c'est une approche qui vise à transformer les systèmes d'éducation et autres environnements éducatifs afin de répondre à la diversité de tous les apprenants (...). » (UNESCO, 2005, p. 13 & 15).

Les problèmes viennent du grand nombre de mesures à prendre pour réussir : modifier la culture et la formation des enseignants, les locaux, le matériel d'enseignement. « Le principal défi de l'intégration est que le cursus « normal » (« mainstreaming ») n'a pas été accompagné des changements d'organisation de l'école ordinaire dans son curriculum et dans ses stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Ce manque de changement organisationnel a prouvé qu'il était l'un des principaux obstacles à la réalisation de politiques éducatives inclusives » ( p. 9).

Les analyses du rapport final du projet DOCA s'inscrivent dans la ligne du Conseil de l'Europe, à savoir que le but de toute éducation à la démocratie vise à la fois à :

- Développer les liens sociaux qui font de tous les citoyens, quelle que soit leur origine de naissance, les membres d'un même État, fixant leurs droits et leurs devoirs par rapport au respect des mêmes lois;

- Respecter les différences individuelles et garantir à chacun un égal accès aux moyens de son développement personnel le meilleur, en prenant en compte ce qu'il ou elle est par nature et non en fonction des discriminations engendrées par quelque groupe social que ce soit, famille ou autre.

Il s'agit de « Maintenir et développer l'unité et la diversité des sociétés européennes » (Arnesen et al, 2008, p. 9). Bien que toutes les nations européennes aient fait les mêmes choix de l'économie de marché et de la démocratie, elles n'ont pas les mêmes conceptions de la société et de l'école (Cousins, 1988 ; Zay, 2005). Mais quel que soit le paradigme dominant, il semble que les deux visées de l'éducation démocratique telle que la conçoit le Conseil de l'Europe soient en tension et que le problème de l'inclusion de tous reste encore problématique.

## **2. Méthodologie : une recherche documentaire en butte aux difficultés de la comparaison internationale**

En accord avec la Direction Éducation et Culture qui patronait l'appel d'offres de la Commission européenne, l'équipe constituée par le Chef de projet et les responsables nationaux a choisi de réaliser une recherche documentaire, qui visait à élaborer un savoir de base fondé sur la comparaison des structures, politiques et pratiques en éducation, à partir des ressources documentaires disponibles au niveau international, national ou régional.

La démarche a consisté à réunir sur les 10 pays,

- Un inventaire et un bilan comparatif des recherches en éducation et des mesures d'inclusion à partir de 1988 jusqu'à nos jours,
- Des rapports sur des études de cas de « bonnes pratiques »,
- Un inventaire et une synthèse des publications scientifiques pertinentes, complétées par la littérature scientifique plus large sur inclusion et éducation, tels que des rapports en lien avec les études de cas ou des clarifications théoriques, par exemple aux États-Unis et au Canada,
- Ont été également inventoriés et regroupés dans des tableaux comparatifs des statistiques dans les 10 pays et dans 7 autres ne participant pas au projet. La principale référence est l'indicateur d'exclusion sociale mis en place par EUROSTAT à partir des chiffres concernant les abandons scolaires précoces (early school leaver) : i.e. les élèves qui n'atteignent pas le niveau éducatif considéré comme convenant à la citoyenneté européenne.

Ont été collectées, d'une part, des données synchroniques : indicateurs nationaux et comparatifs récents, enquêtes, etc., qui peuvent expliquer les différences nationales et les comparer à ce que sont aujourd'hui l'inclusion et l'exclusion des élèves à risque telles que les traduisent les corrélations statistiques ; d'autre part, des données diachroniques donnant des informations sur les cas, les problèmes et/ou les personnes dans leur évolution temporelle. Ces données successives collectées à des périodes différentes mettent à jour quels changements se sont produits à un moment précis, ceux-ci pouvant être mis en relation avec des facteurs susceptibles d'expliquer une différence dans le taux d'exclusion.

Ont été rassemblés des documents portant sur les mesures de soutien

- Aux établissements scolaires ayant un taux élevé de décrochage ou d'autres indicateurs possibles d'exclusion sociale, notamment les abandons scolaires précoces,
- Situés dans des zones socio-économiquement défavorisées,
- Ayant une importante population d'élèves issus de l'immigration et aux enseignants travaillant dans de tels établissements scolaires,
- Aux enseignants confrontés aux problèmes de harcèlement et de violence entre élèves,
- Aux élèves qui sont en risque d'abandonner leurs études avant leur terme,
- Aux élèves ayant un handicap physique ou mental,
- À la réussite scolaire des élèves issus des minorités ethniques, linguistiques, religieuses, etc.

La démarche méthodologique a posé problème et présente des « *points aveugles* ». La recherche sur 10 pays de l'Union européenne (UE) pose la question de l'usage qui peut être fait des *études de cas relatives à des stratégies et pratiques d'établissements scolaires et d'enseignants*

susceptibles d'apporter des solutions aux questions transversales et d'importance pour un ensemble de pays. En effet, leur évaluation et leur application ailleurs est mise en question autant par des circonstances locales uniques que par des analyses susceptibles de prouver leur faisabilité et leurs effets dans d'autres lieux et d'autres circonstances. *La question de la transférabilité des expériences reste entière.*

L'influence de la dimension contextuelle, historique ou culturelle sur la construction de l'objet de recherche est difficile à évaluer. Un modèle abouti de recherche en éducation comparée manque.

*Construire des indicateurs nationaux et internationaux fiables pour évaluer l'inclusion ou l'exclusion sociale a été une tâche ardue. Un considérable corps de savoir a été en partie publié dans des revues et ouvrages scientifiques. Mais un grand nombre de données ne sont accessibles que dans la littérature grise et dans la langue des pays concernés. L'effort nécessaire de traduction et d'interprétation dépassait de loin le temps et les ressources alloués au projet, d'autant plus que les différences de langue sont en lien avec des différences nationales, de mentalités venant de traditions historiques et culturelles. La comparabilité a été effective, mais à un niveau de réalisation assez bas. L'effort a porté principalement sur la définition des questions communes à traiter et des indicateurs. Un rapport, celui sur la France, a mis au point un glossaire des termes spécifiques utilisés dans sa langue nationale avec sa traduction en anglais (Zay, 2009a, pp. 18-26).*

### **3. Les résultats des 10 pays européens de l'enquête sont aléatoires, mais des facteurs de succès d'une éducation inclusive peuvent être dégagés**

Le but de l'étude était d'évaluer les mesures susceptibles d'offrir une place et une perspective aux élèves à haut risque dans le système scolaire pour tous. Ces élèves à haut risque ont été définis, les uns, par leur échec - « décrocheurs » en absentéisme « actif » hors de l'école (drop out) ou « passif » (se désintéressant des activités scolaires, « drop in »), en abandon scolaire précoce ou ayant quitté l'école sans diplôme ni qualification -, les autres parce qu'ils menacent de faire échouer l'éducation pour tous par des comportements perturbateurs, de l'intimidation ou du harcèlement des élèves et/ou des personnels jusqu'à des actes délictueux. Le fait est apparu en lien, soit, avec des désavantages sociaux et culturels - par exemple les enfants d'immigrants ou d'ascendance tzigane -, soit avec un handicap physique ou mental.

La recherche a permis de situer les pays étudiés par rapport à leur taux plus ou moins élevé d'inclusion et d'exclusion des élèves à risque à partir de sept indicateurs (en italiques ci-après) pour garder les élèves ou les affecter hors du système scolaire ordinaire.<sup>1</sup>

#### **3.1 La désignation de groupes défavorisés et méritant de bénéficier de mesures prioritaires**

Les dix pays ont mis en place des mesures prioritaires et des politiques pour augmenter les chances en éducation des groupes défavorisés et pour améliorer les relations interculturelles dans les établissements scolaires et dans les classes.

#### **3.2 La réduction de l'abandon scolaire précoce**

Dans la Déclaration de Lisbonne des chefs de gouvernement européens en 2000, les États Membres de l'UE se mirent d'accord pour réduire l'abandon scolaire précoce dans leur pays de 17,2% à 8,6% entre 2000 et 2010. Seules vont au-delà de l'objectif la Slovénie (4,3 %) et la Pologne (5 %), qui étaient déjà à un très bas niveau en 2000 et qui ont réalisé une réduction supplémentaire de 40% depuis. La Suède y arrive tout juste (8,6 %). Six autres pays n'ont pas réussi à relever le défi jusqu'à maintenant : la Hongrie, (10%) ; l'Italie (19,3 %) et l'Espagne (31

---

<sup>1</sup> Cette synthèse des résultats reprend en partie le résumé en français du rapport final (Musken, 2009). Un résumé en allemand existe aussi.

%), restées à un très haut niveau ; les autres avec une réduction insuffisante : France et Allemagne (12,7%), Pays-Bas (12 %), Royaume-Uni (Angleterre :17 %, Ecosse : 13 %).

### **3.3 La structure du collège**

La structure est-elle différenciée ou polyvalente (« comprehensive ») ? L'éducation « comprehensive », le « collège unique », représente le système qui favorise le plus l'inclusion, l'éducation différenciée (par des filières par exemple), celle qui exclut le plus. Le collège unique garde tous les élèves ensemble dans la même école jusqu'à l'âge de 15 ans. L'éducation différenciée trie les élèves entre des niveaux différents avant cet âge. Parmi les dix pays étudiés, l'Allemagne répartit les élèves entre des filières différentes à l'âge de 10 ans et les Pays-Bas à 12. Les autres pays gardent les élèves ensemble plus longtemps.

### **3.4 L'âge de la scolarité obligatoire.**

Prolonger la scolarité obligatoire renforce la continuité de la participation des élèves à haut risque et une scolarité obligatoire précoce offre du temps supplémentaire pour une action préventive, telle qu'apprendre la langue de l'enseignement, par exemple, pour les enfants qui ont une autre langue maternelle. Aux Pays-Bas, en Hongrie, en Pologne et en Slovénie, la scolarité obligatoire est à la fois longue et précoce commençant avant 6 ans et se poursuivant au-delà de 16. Le Royaume-Uni a aussi un départ jeune. La France, l'Allemagne, l'Italie, l'Espagne et la Suède n'ont pas introduit la scolarité obligatoire pour les élèves en dessous de 6 ans ou au-dessus de 16.

### **3.5 Participation à l'éducation pré-scolaire**

Dans six pays (France, Italie, Pays-Bas, Espagne, Suède et Royaume-Uni), la participation à l'école maternelle à l'âge de 4 et 5 ans est approximativement de 100%. Elle renforce les chances d'apprentissage précoce du langage et d'autres capacités nécessaires à une bonne carrière scolaire. En Allemagne, Hongrie, Pologne et Slovénie, par contre, tous n'en bénéficient pas.

### **3.6 Redoublement et/ou placement hors scolarité normale**

Un redoublement est une rupture dans l'inclusion des élèves engagés avec leurs camarades de classe, de même qu'un placement hors de l'établissement d'affectation, par exemple, dans un dispositif relais. De telles mesures peuvent être jugées nécessaires pour des raisons tenant à des traditions nationales, mais, dans la logique de l'étude, les pays qui avaient comparativement le plus haut taux de redoublement et d'affectations hors système scolaire normal ont été considérés comme étant comparativement ceux qui avaient le plus fort taux d'exclusion. Ce sont la France, l'Italie, les Pays-Bas et l'Espagne par rapport à l'Allemagne, la Hongrie, la Pologne, la Slovénie, la Suède et le Royaume Uni.

### **3.7 L'option de l'éducation spécialisée pour les élèves handicapés**

La France, l'Allemagne, la Hongrie, les Pays-Bas, la Pologne, la Slovénie et la Suède offrent à la fois des établissements spécialisés pour les élèves handicapés et des places ou des filières dans le système scolaire général. L'Italie, l'Espagne et le Royaume Uni (en particulier l'Écosse) ont un pourcentage bas ou très bas d'élèves dans l'éducation spécialisée, au-dessous de 2% contre 5% ou plus dans les autres pays.

La recherche dans ces trois pays et au Canada a montré que *l'éducation inclusive est faisable sans perte de qualité*, ni pour les élèves handicapés ni pour les autres, à condition de fournir des enseignants ayant la qualification appropriée et qu'ils s'engagent, ainsi que leur établissement envers les élèves à haut risque et leur famille. Le rapport sur la France présente des études de cas approfondies permettant de vérifier plus précisément ces facteurs de succès d'une éducation inclusive.

#### 4. L'analyse des facteurs de succès d'une éducation inclusive

La formation des enseignants étant en pleine réforme en France, il n'a pas été possible d'évaluer les effets de la nouvelle politique par rapport à leur qualification. Par contre, 3 des 4 études de cas mettent en lumière l'impact de l'engagement de l'école et des professeurs envers les élèves et la quatrième est centrée sur le tutorat.

##### 4.1 « L'effet établissement » et l'engagement de l'équipe pédagogique

L'étude de cas *Réponses à la violence* (Carra, 2009) dégage un « effet établissement » à partir des réponses de plus de 2000 élèves et d'une centaine d'enseignants dans une enquête par questionnaire sur 31 écoles primaires de la deuxième plus grosse académie de France, celle de Lille.

« Dans les écoles aux scores de violence dans la moyenne, le projet d'école apparaît comme un fil conducteur dans la réalisation du travail pédagogique, le travail d'équipe devant permettre de tendre vers une cohérence pédagogique; cette logique se construit en rapport avec les apprentissages scolaires des élèves. Lorsque les enseignants de ce groupe parlent des actions mises en oeuvre pour lutter contre la violence dans leur école, trois dimensions apparaissent récurrentes : la présence de dispositifs pédagogiques spécifiques dans presque toutes les écoles : conseils d'enfants, permis à points, brevets de comportement, programme « mieux vivre ensemble » ; la discussion avec les élèves et la concertation avec les parents. » (Carra, 2009, p. 9).<sup>2</sup>

Au contraire, dans le groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés, il n'est jamais fait mention de projets dans le travail d'équipe. Le collectif d'enseignants n'est utilisé que de manière défensive par rapport aux parents. Par ailleurs, ces établissements se caractérisent par un score élevé de punitions. Un des traits mis en lumière par cette étude de cas est que, là où l'engagement des enseignants auprès des élèves est collectif et que l'équipe pédagogique agit autant que possible en concertation avec les parents, cette collaboration entre les adultes rassure les élèves quand au traitement juste qui leur est fait, alors qu'ils se plaignent d'injustice dans les autres établissements.

##### 4.2 L'école comme « communauté instituée » de citoyens dans son environnement

L'importance de l'engagement collectif des enseignants auprès des élèves et d'un partenariat avec les parents et d'autres instances est central dans l'étude de cas sur un groupe scolaire primaire expérimental, ayant obtenu l'autorisation de ne fonctionner qu'avec des enseignants appliquant la pédagogie Freinet représentée par l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne) (Reuter, 2009, 2007).

Dès le départ, cette innovation n'a été possible que par de longues négociations entre les différentes instances concernées, dont les intérêts se sont recoupés. « Le projet mis en place a donc résulté de la convergence de deux logiques principales : celle de certains membres de la Régionale de l'ICEM (qui souhaitaient (...) mettre à l'épreuve la validité de leurs principes et de leurs dispositifs pédagogiques dans un milieu urbain en grande difficulté ; celle de l'inspecteur de la circonscription qui cherchait des moyens, tout en stimulant les écoles environnantes et en luttant contre l'échec scolaire, pour « remonter » ce groupe scolaire dont la réputation s'était alors cristallisée autour de résultats scolaires problématiques et d'un climat d'incivilités engendrant une baisse tendancielle des effectifs susceptible d'entraîner la fermeture de classes. » (Reuter, 2009, pp. 1-2). C'est dans ce cadre que l'évaluation de la stratégie et des méthodes de l'établissement a été négociée entre chercheurs, inspecteur, équipe pédagogique et experts du ministère.

« L'école en tant que communauté a été instituée – et est constamment réinstituée au travers de divers mécanismes » et processus auxquels participent les différents collectifs, élèves, enseignants, dans des instances qui peuvent être élargies à d'autres, parents, autorités, chercheurs, etc. Elle est « constituée comme une micro-société relativement autonome », dont les membres – maîtres et

---

<sup>2</sup> Les citations sont extraites de la version française des études de cas. Cf. les références bibliographiques.

*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 » (Reuter, 2009, pp. 3-4).*

Cette étude de cas analyse en détail les effets de dispositifs pédagogiques variés. L'essentiel est que le travail scolaire prend, dans ce contexte, d'autres dimensions qui dépassent le cadre de l'établissement pour devenir une éducation orientée, non seulement sur l'insertion scolaire, mais sur l'insertion sociale, en préparant les futurs citoyens à se respecter entre eux, en apprenant à travailler et à vivre ensemble avec leurs différences de naissance et d'appartenance, capacités plus ou moins élevées et croyances personnelles. « *L'élève apprend parce qu'il est sécurisé* » (p. 10). La punition ressentie comme grave en cas de manquement est que : « Dans ce système, pour un élève, la perte des droits équivaut à se retrouver, via la perte de l'autonomie, dans des fonctionnements scolaires traditionnels. » (p. 6).

La conclusion de l'étude confirme les facteurs de succès retenus dans le rapport sur les dix pays et elle dégage *les limites de telles pratiques* : « (...) trois ingrédients sont ici – comme dans nombre d'expérimentations – très fortement à l'œuvre : *l'investissement* prodigieux des enseignants, la *compétence professionnelle* de haut niveau tant sur certains contenus que sur les dispositifs et la *croyance* dans les principes et démarches mis en œuvre. Dès lors, on peut facilement concevoir que *nombre d'enseignants ne soient pas disposés à s'engager dans un tel investissement, que cette compétence ne soit pas excessivement répandue et qu'elle nécessite du temps pour se construire et enfin que cette croyance soit jugée discutable, pour de multiples raisons* » (p. 20).

Les deux autres études de cas du rapport DOCA sur la France analysent aussi des dispositifs expérimentaux considérés comme clés dans la prévention ou la remédiation de l'échec scolaire : la médiation des enseignants et le tutorat des élèves. Toutes deux débouchent sur une orientation professionnelle, qui, au-delà de la réussite scolaire, favorise l'inclusion sociale des jeunes.

### **4.3 L'enseignant médiateur dans l'école et avec ses partenaires sociaux**

« Démission impossible » (DI) s'adresse à des collégiens de 11 à 15 ans, en risque d'abandon scolaire. Dans un système scolaire très centralisé, cette expérimentation vise à *prendre en compte les « besoins particuliers » des élèves négligés par un enseignement uniforme qui ne répond pas à leur diversité*. Comme le groupe scolaire expérimental précédent, elle s'appuie sur un *partenariat avec des instances locales*. Pour pallier la disparition, en 1991, de classes visant à préparer la professionnalisation d'élèves en voie de marginalisation, en 1992, « Un lien fondateur » a été créé entre l'Inspection d'Académie, la Chambre des Métiers et la Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle en vue « *de lier formellement, étroitement, l'école avec le monde du travail et de l'entreprise*. » (Lemoine, Guigue & Tillard, 2009, p. 2).

Le dispositif s'appuie sur l'institution *d'enseignants « médiateurs »* et vise des effets sur les élèves à travers l'aide apportée à ceux qui les encadrent. Une enseignante, chargée de mission à temps plein a la tâche d'animer et de coordonner une équipe composée de collègues qui poursuivent à mi-temps leur activité devant une classe, et, à mi-temps, interviennent à la demande auprès des professionnels ou des jeunes (et de leurs parents)

Le succès du dispositif est indéniable. Sur l'ensemble du département<sup>3</sup>, il n'y a que très peu de collèges qui n'y aient pas fait appel. Les raisons suivantes peuvent être invoquées :

- L'encadrement des élèves n'est pas laissé à la seule initiative de professeurs tuteurs, mais ceux-ci peuvent bénéficier de l'aide d'un collègue à qui il leur est plus facile de se confier qu'à une autorité hiérarchique ou à quelqu'un de leur propre établissement.

---

<sup>3</sup> Le département est une division administrative française englobée dans une région. Dans le système éducatif, l'Inspecteur d'Académie a la responsabilité des établissements scolaires d'un département.

- Le chargé de mission DI élargit l'expérience de chaque établissement : il est en relation avec plusieurs et peut diffuser des informations sur des cas très variés, de plus, il anime des ateliers de formation et des journées de regroupement à l'intention des personnels.
- Il aide l'insertion de l'établissement dans son environnement territorial ; d'une part, il rend les fonctionnements et pratiques du système scolaire plus compréhensibles pour les partenaires extérieurs, parents, milieux de l'entreprise et de la formation professionnelle, Protection Judiciaire de la jeunesse, autorités locales, éducateurs, travailleurs sociaux ; d'autre part, il est aussi un recours pour ces derniers dans leur tâche, par exemple pour le placement d'un jeune dans un nouvel établissement scolaire ou dans une autre institution.
- Il est ainsi une aide précieuse pour un ensemble d'adultes d'appartenances différentes, mais qui « tous sont en situation de face à face réguliers et intenses avec ces jeunes qui les mettent à l'épreuve par leur souffrance, leur agressivité, leurs explosions imprévisibles. Les interventions et les stratégies que ces chargés de mission proposent, grâce à DI, ouvrent des espaces de partage, de négociation, de régulation, d'innovation, qui aident, forment et réconfortent » (pp. 11-12).
- L'élève est considéré en tant que personne à part entière ayant un projet de vie à mener dans un contexte qui dépasse l'école et dans lequel son insertion professionnelle sera une base d'insertion sociale lui permettant d'exercer pleinement ses droits de citoyen.

#### **4.4 Le tutorat et les effets de l'identification à un semblable qui a réussi**

Cette étude de cas est centrée sur le partenariat entre établissements d'enseignement supérieur et lycées de zones socio-économiquement défavorisées pour des élèves « méritants », i.e. ayant de bonnes notes, afin de les orienter vers la promotion la meilleure. En 2005, avec la promulgation de la « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence », le ministère de l'éducation a généralisé à l'ensemble du supérieur, l'initiative prise en 2001 par l'Institut d'Etudes Politiques (IEP) de Paris, ex « Sciences Po. », et, en 2002, par l'ESSEC (Ecole Supérieure de Sciences Economiques et Commerciales), dont l'accès est conditionné par un concours sélectif mais qui souhaitaient élargir leur base de recrutement (Padoani David, 2009).

L'analyse du dispositif PSE (Projet soutien à l'Excellence) porte sur le tutorat de 14 élèves « méritants », assuré pendant trois ans (2006-2009) dans un lycée de ZEP (Zone d'Education prioritaire), par des étudiants d'une école d'ingénieurs et d'une école de commerce (Campus EIPC-ESCI, Ecole d'Ingénieurs du Pas-de-Calais, Ecole Supérieure de Commerce International du Pas-de-Calais).

Pendant les deux heures hebdomadaires de tutorat en petits groupes, « les meilleures activités et stratégies pédagogiques mises en place dans les « grandes écoles » ont été utilisées afin d'accroître l'accès des élèves à l'éducation supérieure, leur employabilité et leur mobilité sociale (voyage à l'étranger, cours d'expression corporelle et vocale, semaine de la science, visites aux musées, en entreprise, rédaction de curriculum vitae, entretiens d'embauche filmés, etc.) » (p. 5).

Tous les élèves qui ont poursuivi le tutorat sur deux ans ont amélioré la progression de leur moyenne, donc de leurs performances scolaires. Mais, d'après leurs professeurs, ils ont aussi acquis des capacités plus générales, des méthodes de travail, des capacités cognitives et métacognitives, des attitudes envers autrui et vers la découverte du monde. Ils ont élaboré des ambitions nouvelles de formation et un meilleur projet de carrière. Le dispositif semble élargir leur cadre mental de référence.

Un autre facteur de succès en zone sensible à forte population issue de l'immigration est l'importance que les jeunes « puissent s'identifier à ceux qui les encadrent afin de trouver le référent adulte nécessaire pour construire, non seulement leur savoir, mais leur identité sociale en se projetant dans un avenir. En effet, les étudiants tuteurs, dont certains étaient typés, appartenaient à des établissements français que l'on peut considérer comme d'élite, mais étaient issus de pays en voie de développement. Impressionnés par les moyens mis à la disposition des élèves dans des lycées considérés comme défavorisés par rapport à ceux qu'ils avaient fréquentés pendant leur



scolarité, ils ont renvoyé aux élèves de ZEP une image positive d'eux-mêmes et de leur lycée, ce qui a renforcé celle qu'ils avaient déjà du fait d'être en position d'élus, choisis par leurs professeurs » (p. 10).

Cet effet rejoint l'impact sur l'établissement, qui, d'après les professeurs, a bénéficié d'un effet « d'entraînement », « un effet d'osmose » (p. 9). Cyril Delhay (2006), responsable des conventions Sciences Po, avait fait le même constat sur « la dynamique indéniable » « créée dans ces lycées qui se sentaient relégués et, aussi, dans ces quartiers défavorisés. L'IEP de Paris a dû modifier ses procédures de sélection pour vérifier que les élèves bénéficiant du dispositif habitaient bien dans la ZEP du lycée » (p. 9). Ainsi, dans une zone désavantagée socio-économiquement, des établissements peuvent, par une stratégie interne utilisant une mesure ministérielle, passer du statut de repoussoir à celui de pôle d'attraction pour une population qui lui est extérieure.

## 5. Conclusion

La question à la fois éthique, politique et pédagogique majeure posée par la recherche est de trouver des stratégies et des modes de fonctionnement des établissements scolaires qui donnent les mêmes chances à tous, sans exclure quiconque, et, qui permettent de constituer les futurs citoyens en membres mutuellement respectueux les uns des autres par l'observation des mêmes lois, assurant à chacun des droits et des devoirs égaux, quelles que soient leurs différences d'origine.

La comparaison des effets des politiques nationales et des stratégies d'établissement qu'elles inspirent ne fait pas apparaître de modèle assurant parfaitement à la fois la constitution d'une identité commune et le respect des différences individuelles.

Mais, tant les résultats de l'enquête menée sur dix pays que des études de cas peuvent nous permettre de rejoindre la conclusion que nous tirions déjà d'une approche comparative franco-britannique. Si, dans le même contexte et avec le même public scolaire, des établissements ont des résultats fort variés, c'est qu'ils possèdent une marge de manœuvre et que « des politiques volontaristes au niveau des établissements scolaires, dans le cadre des politiques non moins volontaristes des pouvoirs publics concevant le succès scolaire sur une compensation des inégalités familiales de départ, pourraient aboutir à des différences significatives des résultats » (Zay, 2005, p. 314).

La présente recherche précise cette visée et, par des études de cas, donne des pistes de réalisation. « 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 (...), 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. » (Zay, 2009b, p. 19 ; Maalouf, 2007).

## 6. Références bibliographiques

- Arnesen, A.-L., Birzea, C., Dumont, B., Essomba, M. À., Furch, E. & Vallianatos, A. (2008). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle* - Rapport d'enquête (05/11/2008). Strasbourg : Les Editions du Conseil de l'Europe. <http://book.coe.int>
- Carra, C. (2009). Responses to violence : disparities in professional practice and differentiated effects. The case of French primary schools/ Réponses à la violence : Disparité des pratiques professionnelles et effets différenciés. Le cas des écoles primaires en France. In D. Zay, *Inclusion and Education in European countries. Final report : 4. France* (pp. 199-220). Lepelstraat : DOCA Bureaus. [www.docabureaus.nl](http://www.docabureaus.nl), 16 p. en français : <http://www.prisme-asso.org/spip.php?article2225>
- Commission of the European Communities. (2007). *Education and Training 2010: three studies to support School Policy Development. Terms of Reference tender no. EAC/10.2007, lot 3: strategies for supporting schools and teachers in order to foster social inclusion*. Brussels : European Commission DG EAC.

*Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF),  
Université de Genève, septembre 2010*

- Cousins, C. (1988). Social exclusion in Europe : Paradigms of social disadvantages in Germany, Spain, Sweden and the United Kingdom. *Policy & Politics*, 26(2), 127-146.
- Delhay, C. (2006). *Promotion ZEP, des quartiers à Sciences Po*. Paris : Hachette Littératures.
- Dessent, Tony (1987-88). Making the ordinary school special. *Children and Society*, 4, 279-87.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable ? *Exceptional Children*, September 35, 5-24.
- Ebersold, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*. Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés, 22, 37-39.
- Lemoine, M., Guigue, M. & Tillard, B. (2009). « Démission impossible » (impossible resignation) : a scheme designed for pupils in difficulty to support the work conducted by professionals/« *Démission impossible* » : un dispositif conçu pour des élèves en difficulté qui vient soutenir l'action des professionnels. In D. Zay, *Inclusion and Education in European countries. Final report : 4. France* (pp. 148-161). Lepelstraat : DOCA Bureaus. www.docabureaus.nl, 14 p. en français : <http://www.prisme-asso.org/spip.php?article2225>
- Maalouf, A. (2007). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Muskens, G. (2009). *Inclusion and Education in European Countries. Final Report : Comparative conclusions*. <http://www.docabureaus.nl> et [http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation139\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation139_en.htm)
- Padoani David, G. (2009). The democratisation of access to selective education in French higher education : PSE (*Projet soutien à l'excellence/Excellence support project*)/ La démocratisation de l'accès aux formations sélectives de l'enseignement supérieur français : le projet soutien à l'excellence (PSE). In D. Zay, *Inclusion and Education in European countries. Final report : 4. France* (pp. 184-199). Lepelstraat: DOCA Bureaus. www.docabureaus.nl, 13 p. en français : <http://www.prisme-asso.org/spip.php?article2225>
- Paine, T. (1999). *The rights of man*. Dover : Dover publications.
- Rawls, J. (1972). *A theory of justice*. Oxford : Oxford University Press.
- Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Reuter, Y. (2009). The fight against school failure in Education Action Networks (REP)/ Lutter contre l'échec scolaire en réseau d'éducation prioritaire. In D. Zay, *Inclusion and Education in European countries. Final report : 4. France* (pp. 161-184). Lepelstraat : DOCA Bureaus. www.docabureaus.nl, 24 p. en français : <http://www.prisme-asso.org/spip.php?article2225>
- Thomas, G. & Vaughan, M. (2009). *Inclusive education. Readings and reflections*. Berkshire : Open University Press and New York : Two Pen Plaza, 1ère éd. 2004.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All*. Paris.
- UNESCO (2008). *L'inclusion : Donner à tous les jeunes les mêmes chances de réussir*. UNESCO, 48ème Conférence internationale pour l'éducation à Genève, du 25 au 28 novembre 2008. <http://www.ibe.unesco.org/en/organization/international-conference-on-education-ice.html>
- Working Committee on Quality Indicators. (2000). *Sixteen quality indicators. European report on the quality of school education*. Brussels: European Commission, DG EAC.
- Zay, D. (dir.) (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Une approche franco-britannique*. Paris : PUF
- Zay, D. (2008). *Stratégies d'aide aux établissements scolaires et aux enseignants pour promouvoir l'insertion sociale*. Rapport intermédiaire français, DOCA Bureaus, Dr. G. Muskens & PRISME, J. Roucou. www.docabureaus.nl
- Zay, D. (2009a). *Inclusion and Education in European countries. Final report: 4. France*. Lepelstraat : DOCA Bureaus. www.docabureaus.nl
- Zay, D. (2009b). Conclusion : what are the issues raised by the French report for a European comparative study ?/ Conclusion : quelles questions pose le rapport sur la France pour une comparaison européenne ? In D. Zay. *Inclusion and Education in European countries. Final report: 4. France* (pp. 223-252).

*Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF),  
Université de Genève, septembre 2010*

Lepelstraat : DOCA Bureaus. [www.docabureaus.nl](http://www.docabureaus.nl), 29 p. en français : <http://www.prisme-asso.org/spip.php?article2225>