

Valoriser la diversité socioculturelle en milieu scolaire en déjouant les stéréotypes : expériences inclusives en Belgique francophone

Promoting socio-cultural diversity in schools by defeating stereotypes: inclusive experiences in French-speaking Belgium

Valorar la diversidad sociocultural en el medio escolar evitando los estereotipos: experiencias inclusivas en Bélgica francófona

Christine Barras et Altay Manço

Volume 46, numéro 2, automne 2018

Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du personnel des milieux éducatifs

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1055566ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1055566ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Barras, C. & Manço, A. (2018). Valoriser la diversité socioculturelle en milieu scolaire en déjouant les stéréotypes : expériences inclusives en Belgique francophone. *Éducation et francophonie*, 46(2), 146–167. <https://doi.org/10.7202/1055566ar>

Résumé de l'article

L'article se compose de trois parties. En premier lieu, nous présentons les défis de l'école actuelle face à une logique d'exclusion qu'elle applique souvent pour des raisons qui devraient être déconstruites et analysées. Nous rappelons les valeurs défendues par l'école nouvelle au siècle dernier pour refonder les principes de l'inclusion scolaire, ainsi que montrer le poids des représentations sociales qui font obstacle à ces principes. Un modèle théorique, réalisé dans le cadre d'une recherche fondamentale interuniversitaire, illustre cette logique en se fondant sur les représentations des enseignants à la lumière de considérations sociologiques.

En deuxième partie, nous présentons des exemples de projets novateurs, en y décelant, de notre place de chercheur, ce qui appartient à la démarche inclusive et permet de dénouer des situations dominées par un non-dit pesant qui fait obstacle au vivre-ensemble.

Enfin, nous amenons une discussion en articulant, dans deux tableaux synthétiques, les projets présentés avec le modèle théorique, ce qui nous permet de dégager trois facteurs pour mettre en place un projet inclusif dans un établissement scolaire confronté à des difficultés telles que la stigmatisation ou le décrochage scolaire.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2018

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Valoriser la diversité socioculturelle en milieu scolaire en déjouant les stéréotypes : expériences inclusives en Belgique francophone

Citer cet article :

BARRAS, C. et MANÇO, A. (2018). Valoriser la diversité socioculturelle en milieu scolaire en déjouant les stéréotypes : expériences inclusives en Belgique francophone. *Éducation et francophonie*, 46(2), 146-167.

Christine BARRAS

Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM) et Infor-Drogues asbl, Bruxelles, Belgique

Altay MANÇO

Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM), Bruxelles, Belgique

RÉSUMÉ

L'article se compose de trois parties. En premier lieu, nous présentons les défis de l'école actuelle face à une logique d'exclusion qu'elle applique souvent pour des raisons qui devraient être déconstruites et analysées. Nous rappelons les valeurs défendues par l'école nouvelle au siècle dernier pour refonder les principes de l'inclusion scolaire, ainsi que montrer le poids des représentations sociales qui font obstacle à ces principes. Un modèle théorique, réalisé dans le cadre d'une recherche fondamentale interuniversitaire, illustre cette logique en se fondant sur les représentations des enseignants à la lumière de considérations sociologiques.

En deuxième partie, nous présentons des exemples de projets novateurs, en y décelant, de notre place de chercheur, ce qui appartient à la démarche inclusive et permet de dénouer des situations dominées par un non-dit pesant qui fait obstacle au vivre-ensemble.

Enfin, nous amenons une discussion en articulant, dans deux tableaux synthétiques, les projets présentés avec le modèle théorique, ce qui nous permet de dégager trois facteurs pour mettre en place un projet inclusif dans un établissement scolaire confronté à des difficultés telles que la stigmatisation ou le décrochage scolaire.

ABSTRACT

Promoting socio-cultural diversity in schools by defeating stereotypes: inclusive experiences in French-speaking Belgium

Christine BARRAS, Institute for Research, Training and Action on Migration (IRFAM) and Infor-Drogues vzw, Brussels, Belgium

Altay MANÇO, Institute for Research, Training and Action on Migration (IRFAM), Brussels, Belgium

The article consists of three parts. First, we present the challenges of today's schools in terms of the logic of exclusion, which is often applied for reasons that should be deconstructed and analyzed. We recall values defended by the new school of the past century to reconstruct the principles of inclusive education, and to identify the weight of social representations that stand in the way of these principles. A theoretical model, carried out as part of a basic inter-university study, illustrates this logic through teacher representations in light of sociological considerations.

In the second part, we present examples of innovative projects by identifying, from our perspective as researchers, the ones that belong to the inclusive approach and contribute to resolving situations dominated by weighty unspoken beliefs that block the ideal of living together in harmony.

Finally, we bring out a discussion through the organization of the projects presented with the theoretical model in two synthetic tables, allowing us to identify three factors for establishing an inclusive project in a school facing problems like stigmatization or a high drop-out rate.

RESUMEN

Valorar la diversidad sociocultural en el medio escolar evitando los estereotipos: experiencias inclusivas en Bélgica francófona

Christine BARRAS, Instituto de investigación, formación y acción sobre las migraciones (IRFAM) e Infor-Drogues asbl, Bruselas, Bélgica

Altay MANÇO, Instituto de investigación, formación y acción sobre las migraciones (IRFAM), Bruselas, Bélgica

Este artículo está compuesto por tres partes. En primer lugar, presentamos los desafíos de la escuela actual ante una lógica de exclusión que con frecuencia se aplica por razones que deberían ser deconstruidas y analizadas. Reiteramos los valores defendidos por la escuela nueva el siglo pasado con el fin de reformular los principios de inclusión escolar y así mostrar el peso que tienen las representaciones sociales que obstaculizan dichos principios. Un modelo teórico, realizado en el cuadro de una investigación fundamental interuniversitaria, ilustra dicha lógica fundándose en las representaciones de los maestros a la luz de consideraciones sociológicas. En la segunda parte presentamos algunos ejemplos de proyectos innovadores, identificando, desde nuestro puesto de investigadores, lo que pertenece al enfoque inclusivo y permite resolver situaciones dominadas por un inquietante implícito que obstaculiza la convivencia. Finalmente entablamos una discusión articulando, en dos cuadros sintéticos, los proyectos presentados con el modelo teórico, lo que nos permitió despejar tres factores para establecer un proyecto inclusivo en un establecimiento escolar confrontado con dificultades como la estigmatización y el abandono escolar.

PLAIDOYER POUR L'ÉCOLE INCLUSIVE

Notre société s'est posé un défi : celui de faire de l'école un lieu d'épanouissement pour tous, en dépassant ce que les sociologues ont appelé la « reproduction des inégalités sociales » (Bourdieu et Passeron, 1970; Dubet *et al.*, 2010). L'école inclusive, dont la Déclaration de Salamanque (1994) jette les bases, propose d'adapter les structures de l'école aux besoins des élèves, quelles que soient leurs particularités, et non de modeler les élèves à l'aune de l'école (Kalubi et Gremion, 2015; Thomazet, 2006). D'abord pensée pour les élèves en situation de handicap, elle s'est ensuite ouverte à l'ensemble des besoins spécifiques, que ceux-ci concernent la santé physique ou mentale, l'origine ou, encore, la culture des élèves (Prud'homme *et al.*, 2016). La lutte contre une logique d'exclusion qui semble trop souvent inéluctable passe par une réinvention de l'école, comme l'a fait l'école nouvelle, développée au début du XX^e siècle avec la volonté de changer le monde en changeant l'école (Dewey, 1916;

Houssaye, 1994; George, 2001). En opposition à l'école traditionnelle et pour favoriser l'émancipation de tous les élèves, «l'éducation nouvelle peut être vue comme cette immense tentative pédagogique de faire entrer l'individualisation dans le quotidien de la classe et de la poser comme principe structurant de l'action éducative» (Houssaye, 2012, p. 233). Et cet auteur d'ajouter immédiatement: «On sait maintenant que, si elle [l'éducation] gagnera la bataille des idées éducatives, elle perdra la guerre des pratiques pédagogiques». Autrement dit, si les idées socialement valorisées d'une école ouverte et participative ont été érigées en principes communément admis, et s'ils sont présents dans les décrets instituant aujourd'hui une démarche inclusive, leur application est freinée ou empêchée, notamment par l'étiquetage et le traitement scolaire inadéquat d'élèves en difficulté – ce qui transforme ces principes en vœux pieux qui n'ont pas forcément d'impact sur le terrain (Ben Ayed, 2001; Becquet, 2012). Ces élèves sont définis généralement en se référant à des manques cognitifs (incapacité à suivre et à comprendre, absence de prérequis) ou comportementaux (incapacité à rester tranquille, à se concentrer), contribuant à les étiqueter comme des élèves «hors norme» (Brisset *et al.*, 2009). Pour ces élèves, l'école a mis en place une pédagogie de remédiation pour combler les failles existantes et permettre à ces élèves d'acquérir un certain niveau, mais cette pédagogie, qui sépare les éléments les plus faibles du reste de la classe, légitime aussi une logique de ségrégation (Chauvière et Fablet, 2001; Benoît, 2008; Chauvière, 2012; Benoît, 2014). Dans une optique inclusive, en revanche, les difficultés sont considérées comme des défis à relever et non comme des obstacles à écarter.

La prise en compte des difficultés inhérentes à l'adolescence

L'école inclusive ne peut se penser sans la compréhension de ce qu'est l'adolescence aujourd'hui, l'impact de celle-ci sur les valeurs privilégiées par notre société, et les malentendus qui en découlent entre des enseignants formés pour transmettre et des élèves qui semblent réfractaires à tout apprentissage. Selon Marcelli et Lamy (2013) et Le Breton (2008), notre société semble avoir adopté les caractéristiques propres à l'adolescence, comme la prééminence de la satisfaction immédiate ou la culture du divertissement, alors que les principes transmis par les aînés ne font plus forcément autorité. Il s'ensuit la coexistence d'adolescents bien insérés, bien dans leur peau, plein de projets, et d'autres qui, ne pouvant pas s'appuyer sur les repères solides transmis par les adultes, restent en marge ou sont en rupture. Fragilisés par la disparition de contenants porteurs de liens, ils peuvent basculer «soit dans le repli, soit dans l'errance, soit dans l'acceptation d'une idéologie du "prêt-à-penser"» (Josselin, 2018, p. 95), ou encore se soumettre à «l'hypersollicitation d'un consumérisme agressif» (Couteron, 2009, p. 12). En outre, traversés par les bouleversements identitaires propres à leur âge, ces adolescents font parfois preuve d'une force qui n'est pas toujours métabolisée par le langage et s'échappent à coup d'injures, de gestes et d'attitudes hostiles (Gutton, 1996), creusant le fossé entre le «nous» (les jeunes qualifiés de «difficiles») et les «autres» (les jeunes socialement conformes, les adultes de

l'école représentant la norme). L'animosité se déroule en une spirale sans fin, vécue par les uns comme une agression, par les autres comme une riposte légitime. Les crispations qui s'ensuivent (dénigrement, mépris) ne peuvent qu'envenimer le débat, chacun étant pour l'autre un coupable à punir. Et l'école agit elle aussi avec violence lorsque, s'inscrivant dans une logique de marché, elle favorise les « bons élèves » et rejette ceux dont elle ne sait plus que faire. Moins les élèves maîtrisent les codes en vigueur dans le monde scolaire, plus ils développent d'hostilité à son égard, et plus ils peuvent souffrir d'une mauvaise estime d'eux-mêmes, dans un environnement qu'ils refusent et qui les rejette.

Les représentations sociales, des images agissantes

Souvent ressenties comme sources de rejet, les « différences » alimentent des idées reçues et des représentations tenaces qui affectent les relations entre les professionnels de l'école et les élèves. L'impact du regard des uns sur les autres est extrêmement puissant, suscitant de l'enthousiasme et de la créativité s'il est positif, de l'humiliation et de l'envie de détruire s'il est négatif (Chassain *et al.*, 2016). Ce regard produit des « images-guides » (Cohen-Emerique, 1993), représentations sociales (Moscovici, 1961; Jodelet, 1984; Abric, 1994; Abric, 2003; Pianelli *et al.*, 2010) capables de légitimer une exclusion sous couvert d'arguments raisonnables et même moraux. Persistantes et tenaces, elles prennent de la consistance lorsqu'on les prononce (Stengers, 1996), agissant sur l'émotion sous couvert d'arguments rationnels qu'elles structurent d'une façon relevant de la logique ordinaire.

Déconstruire ces représentations passe par une mise au jour de l'implicite, aussi bien de la part des adultes que des jeunes. Le modèle présenté plus bas (tableau 1) concerne les représentations des enseignants et leur impact sur le parcours scolaire des jeunes comme sur la vie de l'école. Les représentations que les jeunes ont d'eux-mêmes jouent un rôle analogue, à la fois puissant et relevant du non-dit, qui vient renforcer et justifier celles des enseignants. C'est ainsi que Hambye et Siroux (2014) expliquent que les élèves qui ne trouvent pas de sens à l'école intériorisent des représentations négatives (ils sont incompetents, inadaptés) et, en résistant à l'ordre social qui les juge, ils renforcent leur position dans la structure sociale et légitiment le bien-fondé de ces représentations. Parmi les représentations affectant les élèves d'origine étrangère, l'ethnicisation est une logique de cristallisation des frontières entre les personnes, qu'il s'agisse de frontières dressées entre l'institution et les élèves, entre les élèves eux-mêmes, voire entre les enseignants (Dhume, 2015). Plus les groupes se resserrent et se confinent dans des espaces homogènes, plus les discours ethniques se renforcent et se rigidifient.

PRÉSENTATION DE PROJETS NOVATEURS

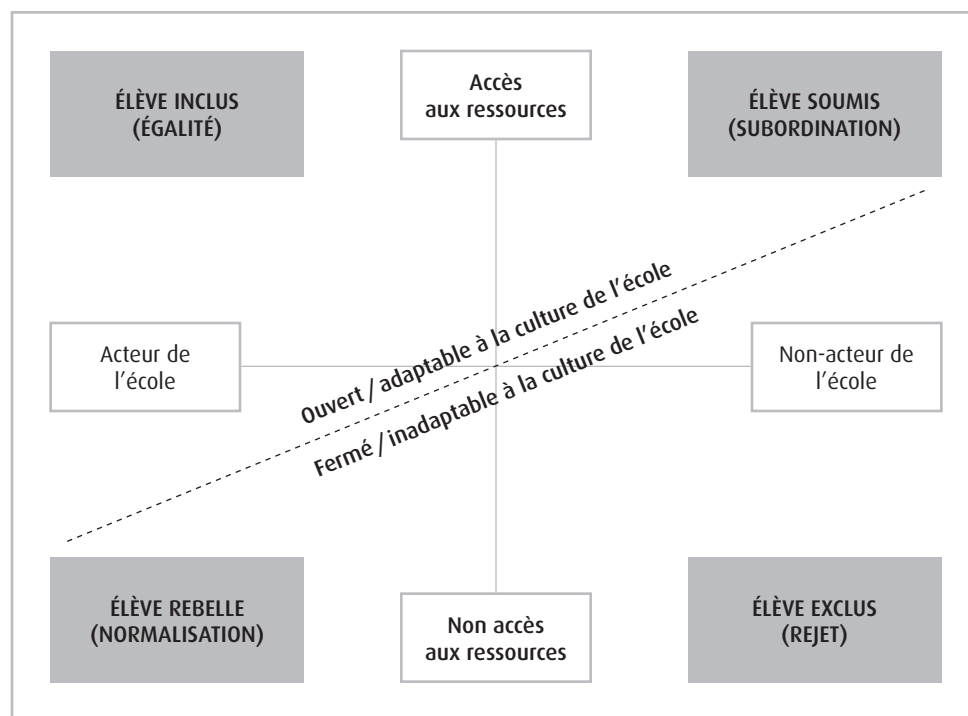
À partir de ces prémisses, nous présentons maintenant six recherches-actions menées dans des établissements secondaires en Belgique francophone. Ces projets ont en commun de changer le regard des acteurs de l'école sur le monde et sur eux-mêmes. Ils permettent de « tricoter », à travers un parcours fait de patience et d'ingéniosité, des expériences aux retombées positives sur l'apprentissage, le bien-être et l'exercice de la citoyenneté. S'ils ne renouvellent pas de toutes pièces des modalités d'intervention imaginées il y a des décennies, ils sont innovants dans le contexte spécifique d'établissements en souffrance. À ce titre, ils méritent d'être diffusés, valorisés et présentés comme des projets novateurs.

Par ailleurs, les expériences relatées sont des exemples, en ce sens que bien d'autres actions pédagogiques auraient pu prendre place à leurs côtés. La raison qui justifie leur choix n'est autre que leur présence au sein d'un double travail d'édition et de comparaison coordonné par Manço (2015a, 2015b). Ce ne sont pas nécessairement des propositions à dupliquer ailleurs en tant que telles, mais des illustrations de ce que pourrait être un modèle inclusif en éducation (Barras, 2015), ses principes, ses critères et ses indicateurs. Nous ne les détaillons donc pas et invitons les lecteurs intéressés à se référer aux publications mentionnées. En revanche, nous proposons en fin d'article une articulation de principes et d'indicateurs pédagogiques, issus de ces projets, qui peut servir de canevas en matière de formation d'enseignants, formation initiale comme continuée.

Poser un regard réflexif sur les facteurs d'inclusion et d'exclusion

Dans les représentations des enseignants, les rapports entre les élèves et l'école sont souvent marqués par des clivages opposant, aux extrémités d'un continuum, les « bons » des « mauvais », et rejetant en marge du système certains élèves jugés incompatibles. Les discours des enseignants se fondent parfois sur un sentiment d'inutilité et de déterminisme total (« Nous avons tout fait pour cet élève. »; « Certains élèves sont bêtes et ils le resteront. »; etc.), accusant ces mêmes élèves d'ingratitude et considérant l'exclusion comme le dernier recours, ou comme un juste châtiment. Le modèle théorique ci-dessous, né d'une recherche fondamentale interuniversitaire sur l'exclusion (Grawez *et al.* 2003), représente les élèves tels que les professionnels les voient, et montre que l'école peut être partie prenante dans le processus d'exclusion qui se joue (Barras, 2015).

Tableau 1. Relations d'inclusion/exclusion entre l'élève et le monde scolaire



Le tableau se compose de plusieurs axes et cases qui n'ont pas de frontières rigides. Les élèves peuvent y évoluer au fil de leur parcours scolaire.

L'axe horizontal définit la capacité à *participer ou non à la vie de l'école, selon les représentations des enseignants.*

- *L'élève inclus* fait partie intégrante de la classe, est considéré et se considère lui-même comme un sujet ayant des ressources.
- *L'élève soumis* a intériorisé les stéréotypes négatifs qui lui sont attribués. Les attentes de l'école à son égard sont modestes, voire inexistantes. En cas de progrès, de déclic (par exemple, lorsqu'il maîtrise mieux la langue de l'école, lorsqu'une activité suscite son intérêt), il devient plus actif et plus créatif : la dynamique de changement est mise en mouvement à la fois par les professionnels de l'école et le jeune.
- *L'élève rebelle* s'inscrit dans l'opposition, ou a commis une infraction, par exemple en rétorquant violemment aux insultes dont il est l'objet, en refusant de suivre les consignes. Il peut réintégrer la case de l'inclusion en passant par une sanction à portée éducative (Prairat, 2009) qui le remettra dans le jeu social.

Cette sanction doit avoir une visée éducative, elle doit punir l'acte et non la personne. L'élève est actif dans le processus, du début (la transgression) jusqu'à son terme (la sanction). S'il ne la comprend pas ou s'il la rejette, il peut passer par la relégation ou l'exclusion.

- *L'élève exclu* est mis hors-jeu. L'exclusion peut être provisoire ou définitive, lorsque l'école, officiellement, le chasse hors de ses murs. Avant cet acte prend place toute une série de sanctions inefficaces, de tentatives de rapprochement, de mises à l'écart. Les élèves rebelles qui ne jouent pas le jeu de l'école se regroupent entre jeunes désocialisés, démotivés, capables de violence, plus ou moins délinquants ou, plus globalement, tous ceux qui empêchent l'école de fonctionner « normalement ». Les projets inclusifs sont particulièrement attentifs à ces élèves souvent jugés irrécupérables.

L'axe vertical concerne l'accès à ce que l'école met à la disposition des élèves, qu'il s'agisse de biens matériels (bibliothèque, espaces de sport ou de détente, ordinateurs...) ou symboliques (possibilité de se développer, d'apprendre, de prendre une place dans la société). L'élève inclus et l'élève soumis bénéficient de l'appui des acteurs de l'école, d'une façon positive et entière pour le premier, en ayant intégré une image moins favorable, voire dégradée, pour le second qui accepte ou subit sa position plus qu'il ne la construit. Le non-accès aux ressources amène un sentiment d'abandon ou d'étrangeté, parce qu'elles semblent inutiles, déphasées, ou sont délibérément rejetées.

L'axe oblique comporte une dimension sociologique : les élèves issus d'une minorité se positionnent différemment selon *leur ouverture ou leur adaptabilité à la culture de l'école*, selon le sens (ou l'absence de sens) qu'elle revêt pour eux. Les enseignants ajustent leurs efforts en fonction de cette jauge, sorte de balancier qui peut être une épée de Damoclès : ils prennent soin de l'élève perçu comme appliqué, ouvert à la culture de l'école, mais rejettent l'élève en rupture.

Les projets présentés plus bas font partie des ressources de l'école : ils ne sont pas confinés à une catégorie favorisée, mais chacun peut s'en nourrir. *La question du sens est primordiale*. Si l'élève trouve du sens à l'école, il se donne les moyens de jouer le jeu, parfois avec des heurts et des ratées, ceux-ci n'étant pas à considérer en termes d'échecs, mais de progression ou de tâtonnement.

Critères de réussite pour un projet inclusif

Les projets inclusifs que nous avons choisi de présenter se fondent sur le pari que l'élève peut s'ouvrir à la culture de l'école si la culture de l'école s'ouvre à lui. Parfois, l'école propose de réfléchir à des thématiques délicates telles que le racisme, les dépendances ou le harcèlement, parce que ces thématiques font partie intégrante de

leur réalité quotidienne. Des événements sont organisés, qu'il s'agisse d'un exposé de deux heures dispensé par un « spécialiste » ou d'une semaine entière consacrée à la thématique. Mais ces initiatives ne suffisent pas à entretenir la flamme qu'elles suscitent, même si les événements en question peuvent être menés avec un talent certain. Il faut un suivi, un ancrage dans la durée, une implication personnelle des jeunes pour qu'ils se sentent vraiment concernés, plutôt que de se percevoir comme les consommateurs d'un divertissement. Un travail hors contexte est souvent peine perdue. En face d'un étranger qui leur déclare : « Je vais vous écouter, et je vais vous comprendre », les jeunes redoutent une intrusion dans leur espace personnel, à la fois parce que l'étranger pourrait deviner ce qu'ils ne souhaitent « ni comprendre ni écouter » ou, pire encore, y prendre du plaisir (Lacadée, 2003, p. 41).

Les projets menés à propos de thématiques délicates doivent être « charpentés symboliquement », ouvrir les élèves au « risque d'apprendre » (Landøuer et Pesce, 2011), risque qu'ils sont d'accord de prendre s'ils y voient du sens.

Par rapport à l'axe horizontal du tableau, les projets inclusifs favorisent le passage de « l'élève soumis » à « l'élève inclus », en décelant des compétences, parfois insoupçonnées, dans le champ scolaire et en accordant la parole à ceux qui ne s'expriment généralement pas. Ils favorisent également, sur l'axe vertical, le passage de « l'élève rebelle » à « l'élève inclus », en permettant à l'élève comme à l'adulte de s'expliquer, sans répliquer à la violence de l'un par celle de l'autre, ce qui conduit au rejet mutuel. L'important est d'ouvrir les espaces entre les différentes cases.

Des projets pour valoriser les compétences des élèves

Les projets que nous présentons sollicitent la créativité de jeunes souvent confrontés à la disqualification. Expérimentés parfois depuis plusieurs années, ils montrent qu'il est possible de sortir d'un discours de déploration vis-à-vis de l'école, des jeunes et de situations jugées insolubles.

Projet 1 : Inventer des masques pour traiter les conflits

Le premier exemple (Manço et Gouverneur, 2015) concerne une recherche-action mise en place de 2012 à 2015 dans une école secondaire bruxelloise dite « en discrimination positive » – c'est-à-dire qu'elle reçoit des moyens pour compenser les difficultés sociales auxquelles son public est confronté. Parmi les nombreuses activités qui composent la recherche, l'activité « forum » s'est penchée sur les valeurs éducatives dans lesquelles s'inscrivent les relations entre les élèves, les enseignants et les parents. S'interroger sur les représentations de chacun à l'égard de leur rôle permet de débusquer les malentendus ou les fantasmes, et de les déconstruire. Les élèves de première et de deuxième année s'y sont attelés, avec leurs professeurs de cours

philosophiques (religions et morale non confessionnelle), de musique, ainsi que les médiateurs scolaires. Ce groupe était accompagné par les intervenants de l'IRFAM. Le projet a débuté par une réflexion sur les incivilités commises par les élèves dans les classes, dont les enseignants se plaignent régulièrement. Le forum a permis de mettre en évidence les représentations de chacun à propos des règlements de l'école, sans se focaliser sur un coupable. Dans sa phase de réalisation, quelques mois plus tard, le groupe des élèves a réalisé une animation pour exprimer ce qu'ils ressentent vis-à-vis du règlement de l'école et des relations entre jeunes et adultes. Des masques ont été confectionnés, représentant l'image que les élèves se font des adultes. Une fois par semaine, des discussions ont été menées et illustrées au moyen de ces masques. Les propos des élèves ont été réunis et analysés. À la fin de l'année scolaire, une représentation a été organisée pour les parents et les adultes de tout l'établissement. L'annonce de ce spectacle public a provoqué un sentiment de panique parmi les élèves comme parmi les adultes encadrant le projet. Qu'allaient dire les jeunes? Comment allaient-ils se comporter en public? Les grands thèmes ont été choisis ensemble (« Pour nous, le respect c'est quand... »; « On aime, on n'aime pas... »). Lors de la répétition générale, les élèves ont été encouragés par le préfet et les enseignants qui ont détendu l'atmosphère. Les élèves ont bien accueilli les remarques et ont été enthousiasmés par l'expérience. Pourtant, le jour de la représentation, certains ont manqué à l'appel. Le spectacle s'est déroulé malgré tout sans problème, même si certains aspects techniques (fluidité du langage, aisance) auraient pu encore être travaillés. Quant au contenu, il en est ressorti que les problèmes d'incivilité étaient en partie liés à un manque d'ouverture, d'écoute et d'attention de la part des adultes, qui eux-mêmes manquent de temps, de soutien et d'outils pour répondre à la diversité des besoins des élèves. L'instauration d'un espace de dialogue, en revanche, apaise les tensions et fait que les élèves se sentent reconnus. En retour, ils sont plus attentifs aux besoins des adultes. En résumé, depuis la phase de mise en place jusqu'à son évaluation par tous, *l'activité a démontré qu'enseignants et élèves poursuivent les mêmes objectifs : ils demandent de l'écoute, du respect, de la compréhension, du calme, de la justice et de l'attention*. Lorsqu'une enseignante a fait remarquer cette convergence, un élève a commenté : « Eh bien oui, Madame, nous sommes tous humains! » (Manço et Gouverneur, 2015, p. 93). Avec ses avancées et ses hésitations, le projet dessine peu à peu le cheminement concret vers un sentiment d'appartenance à l'école.

Projet 2 : Des ateliers d'écriture, pour inscrire son histoire dans le champ scolaire

Depuis plus de dix ans, les « Ateliers de l'escargot » (Dujeu, 2015) sont actifs dans des écoles secondaires et auprès d'un public adulte défavorisé. Le projet que nous décrivons se situe dans une école secondaire du Hainaut. Le travail s'est déroulé pendant le cours d'histoire, envisagé par l'enseignante comme un moyen privilégié d'aider l'élève dans son rôle de citoyen, en lui permettant d'acquérir un sens critique face aux informations qui l'assaillent quotidiennement. Certains élèves restaient étrangers aux documentaires, récits ou films historiques présentés dans le cadre du cours.

Pour les impliquer d'une façon active, l'enseignante a décidé de mener une démarche diamétralement opposée: c'était désormais aux élèves, des jeunes filles d'origines diverses, à raconter leur histoire. Leur première réaction a été de paniquer, puis très vite elles s'y sont intéressées. « Mon grand-père a fait la guerre d'Algérie. » « Ma mère a été mariée à treize ans. » « Mes parents vivaient dans un petit village à l'est de la Turquie. » « L'usine où mon père travaillait a été fermée, il a perdu son emploi. » Ces éléments biographiques ont nourri le débat, permis de confronter des différences de points de vue et de mettre au jour des idées reçues sur différents conflits d'origine religieuse ou identitaire. *Reconnaître et valoriser l'élève dans son historicité est un critère-clé dans la mise en place d'un projet inclusif.*

Projet 3 : « Envol », pour mieux apprendre et mieux s'entendre

Le projet « Envol » est né en 1998 d'une collaboration entre une association musicale et une école primaire bruxelloise située dans un quartier paupérisé (Gavray et Justet, 2015). Sa philosophie repose sur une idée forte, celle de l'importance de la culture dans la construction identitaire de la personne et de la communauté. Des ateliers hebdomadaires accompagnent l'enfant dès l'école maternelle (apprentissage de comptines, manipulation d'instruments de musique, séances de contes), au cours des trois années suivantes (chant choral, jeux scéniques), puis en fin de cycle primaire (chant choral polyphonique, notation musicale, répertoire classique et folklorique). Après dix ans, un bilan a permis d'évaluer les avancées du projet en analysant les multiples traces engrangées (compte-rendu, sondages, réalisations concrètes). Les élèves ont progressé dans l'apprentissage du français, appris d'une façon ludique et au plus près de leur vécu et de leurs centres d'intérêt. Ils bénéficient d'une plus grande confiance en eux-mêmes, ce qui peut expliquer un recours moindre à la violence verbale et comportementale. Les enseignants ont quant à eux changé leur regard sur les élèves, regard désormais plus nuancé et optimiste. Cette dynamique a permis de déconstruire des stéréotypes liés aux familles, au genre ou à l'origine. Certains problèmes qui se posaient en début de projet (se donner la main lors des sorties en rang, établir un contact physique avec l'autre lors de séances de massage avant l'activité de chant) sont mieux accueillis par tous. Les familles sont plus difficiles à atteindre, même si la participation aux activités qui leur sont proposées a triplé en dix ans. *L'école s'est ouverte sur le monde extérieur par l'accès des élèves à diverses activités culturelles (expositions, théâtre) et des initiatives pour valoriser l'image du quartier (organisation de concerts).*

Projet 4 : Les « Cercles de la Réussite », pour résoudre les conflits

Les Cercles de la Réussite ont été fondés en 1989 par un service de l'Université de Liège, dans les écoles officielles de la Belgique francophone (Lecocq-Roosen et Manço, 2015). Les écoles désireuses d'améliorer des points négatifs (comme des

résultats médiocres, un manque de solidarité parmi les élèves, des locaux sales, des problèmes de harcèlement, etc.) s’y inscrivent pour tenter de construire une solution appropriée, non pas *pour* les élèves, mais *avec* eux. À ce jour, une quarantaine d’écoles secondaires ont participé au projet. La méthodologie se fonde sur une stratégie globale, qui dépasse la simple remédiation ponctuelle. Elle implique un partenariat large, avec une prise en charge par les acteurs de l’école eux-mêmes. Il ne s’agit pas d’un projet « clé en main », mais d’une construction qui s’adapte aux contingences locales. Les problèmes qui se posent au quotidien dans le monde scolaire peuvent souvent être résolus par une réflexion commune entre tous les partenaires : cette affirmation simple est au fondement du projet. Ces partenaires sont constitués par les acteurs de l’école (élèves, enseignants, éducateurs, membres des centres psycho-médicaux-sociaux, parents), et par des intervenants extérieurs (animateurs culturels, médiateurs, responsables associatifs, etc.). Une quinzaine de personnes se retrouvent autour de la table pendant deux heures, une fois par mois. *Cette démarche exige l’égalité entre tous : les parents, qui se sentent souvent mal à l’aise dans un monde qu’ils méconnaissent, peuvent nouer un nouveau lien qui n’est plus fondé sur la crainte ou sur la honte (de Villers, 2015).* Les élèves peuvent s’exprimer et sont écoutés. L’impact du projet dépasse largement la situation problématique qui figure à l’ordre du jour. Les bénéfices sont constatés aussi bien en termes pédagogiques que sociaux, avec une ouverture vers l’extérieur et, pour les élèves, l’apprentissage de la citoyenneté.

Projet 5 : « Radio scolaire » et « Voyage à Istanbul », pour s’ouvrir au monde

Une recherche-action menée dans le Hainaut (Manço et Gouverneur, 2015) a permis aux élèves d’une école secondaire de remettre en ondes une radio scolaire. Les élèves se sont réparti les rôles techniques et journalistiques selon leurs compétences. La radio a commencé à émettre une fois par semaine, sur le temps de midi, et sur le web, par l’intermédiaire d’une page Facebook. Les projets organisés par l’école y ont fait l’objet d’annonces et de commentaires, et des reportages ont été organisés en lien avec les pays d’origine des élèves, notamment à propos de l’histoire de l’immigration italienne en Belgique. Le voyage de fin d’année à Istanbul a permis lui aussi une ouverture vers le monde, non seulement en permettant la visite de sites anciens et actuels, mais en permettant une réflexion sur les fantasmes liés à la « pureté ethnique », thématique qui avait émergé au cours des débats organisés en classe. Le voyage a été présenté ensuite aux élèves qui n’étaient pas partis et aux parents, notamment au moyen de capsules vidéo, de lectures publiques, de conférences. *Le bilan de ces expériences inclusives a été d’illustrer l’importance du processus de familiarisation à tous les niveaux, l’exemple devant venir d’en haut, de façon à donner du sens et de la consistance au projet.* Trois ans après le projet, le même groupe d’enseignants met en œuvre des initiatives culturelles similaires qui, par exemple, permettent d’échanger sur les diversités de manière volontariste, de proposer des collaborations enfants/adultes et

de soutenir l'engagement de tous les élèves et acteurs éducatifs, dont d'anciens élèves devenus moniteurs bénévoles d'activités au sein de l'établissement.

Projet 6 : « En tandem », dans la formation initiale des enseignants

Notre dernier projet concerne non seulement les jeunes au sein de l'école, mais la formation initiale des enseignants destinés à travailler avec eux. Une recherche-action a été développée au sein d'une Haute École de la région liégeoise par des enseignants-chercheurs de l'établissement (Budo *et al.*, 2015). Il s'adresse à de futurs enseignants pour les sensibiliser à la réalité d'élèves culturellement éloignés du monde de l'école, de façon à débusquer des a priori négatifs principalement dus à l'ignorance. La méthodologie adoptée repose avant tout sur l'expérience de cette réalité, par l'organisation de rencontres entre les futurs enseignants et des élèves de première année secondaire, issus de milieux populaires et d'origine étrangère. Les rencontres se produisent majoritairement en dehors du cadre scolaire. Des tandems sont constitués par tirage au sort, formés d'un étudiant accompagné d'un ou deux élèves. Ces tandems, actifs tout au long de l'année, constituent la cellule de base d'activités variées, didactiques (visite d'un musée) ou ludiques (descente en kayak), toujours suivies par les promoteurs du projet de façon à ce que les futurs enseignants se sentent en confiance. Chaque activité est évaluée dans une rencontre où sont analysés des « incidents » survenus en cours de route (par exemple, au cours d'une promenade en forêt, une élève s'assied sur l'herbe pendant l'exposé d'un guide qui la réprimande en la traitant de « mal élevée »). Cette analyse collective permet de mettre des mots sur des situations parfois pénibles, génératrices de tension. En outre, pendant toute l'année scolaire, les futurs enseignants ont tenu un carnet de bord avec leurs impressions, leurs découvertes sur l'exclusion, sur les personnes exclues et sur eux-mêmes. L'évaluation du projet montre que, globalement, ils ont gagné en assurance et se sont libérés de la peur et des fantasmes liés au fait de devoir enseigner à un public supposé « difficile ». Au fil des rencontres, les attitudes se sont décrispées, des initiatives ont été prises (ex. : apprendre à une jeune africaine à monter à vélo). Un climat plus serein en découle, ce qui permet aux étudiants d'envisager avec plus d'enthousiasme leur entrée dans la vie professionnelle. Le dispositif du projet permet d'amorcer une dynamique de changement positif, ce qui confirme qu'*il n'y a pas de changement sans engagement personnel*.

DISCUSSION

L'école inclusive repose sur un principe : *les élèves doivent tous fréquenter l'école qui serait la leur s'ils n'avaient pas de difficultés spécifiques, parmi lesquels un lot de représentations négatives vis-à-vis de l'école, des professeurs, des autres élèves et, par rapport à eux-mêmes, une estime de soi souvent mise à mal, ou encore un sentiment d'étrangeté vis-à-vis du monde scolaire*. Pour y parvenir, il est nécessaire de mettre des

mots sur ces représentations négatives, pour pouvoir les travailler et les déconstruire, afin de remettre tous les élèves dans le jeu social de l'école. Les projets décrits dans cet article sont autant de laboratoires pour s'y risquer. Ces projets évitent l'écueil de la victimisation pour mettre au travail les compétences des personnes, qui y expriment des capacités de subjectivation, de la lucidité, de l'ingéniosité, des compétences qui leur sont utiles dans leur quartier et dans leur famille, sans être habituellement de mise dans le champ scolaire traditionnel (Kattar, 2011).

Nous remarquons notamment que quasiment tous respectent huit critères que nous proposons de considérer comme les principaux indicateurs d'une éducation inclusive (Manço et Gouverneur, 2015, p. 102) :

Tableau 2. **Les indicateurs de l'inclusivité dans les projets**

Indicateurs de l'inclusivité	Projet 1 : Masques	Projet 2 : Ateliers d'écriture	Projet 3 : Envol	Projet 4 : Cercles de la réussite	Projet 5 : Radio et voyage	Projet 6 : En tandem
<i>1. Impliquer tous les acteurs de l'école, mixer les diversités d'une façon volontaire.</i>	Création d'une cellule participative, la moitié des participants sont marocains à l'image de l'école. Les valeurs éducatives peuvent diverger, mais la mixité générationnelle empêche les oppositions frontales (professionnels vs parents, ou entre groupes religieux/ethniques).	Collaboration entre enseignants et intervenants externes à l'école lors de la réalisation et de la diffusion des résultats de l'intervention.	Tous les élèves de la maternelle à la fin de l'école primaire, liens étroits avec les enseignants, les parents.	Rassemble l'ensemble des partenaires d'une école, dont les parents, dans un groupe restreint.	Rassemblement de tous les acteurs de l'école, participation des parents peu probante. Diffusion par la radio du point de vue sur l'actualité des élèves d'âges, d'origine et de parcours scolaire divers, d'enseignants ou d'invités.	Le projet se mène en appariant un jeune et un futur enseignant.
<i>2. Soutenir la spécificité de l'élève et veiller à sa participation active.</i>	L'élève peut mettre des mots sur ce qu'il ressent, regrette, aime, souhaite.	Ouverture à la possibilité d'être auteur à partir de sa propre histoire.	À partir de la musique, chaque élève découvre et développe ses propres ressources.	Permettre l'épanouissement des ressources de chacun (prise en charge des problèmes, prendre des initiatives).	Valorisation des talents particuliers des membres de la communauté scolaire.	L'élève se sent investi, il comprend qu'il a de la valeur pour le futur enseignant.
<i>3. S'ouvrir vers l'environnement social et vers les familles dans un climat de confiance.</i>	Création d'un club des anciens pour favoriser les liens avec le monde du travail. Réactivation de l'association de parents parfois laborieuse (peine à se faire reconnaître malgré l'implication de parents).	Ouverture à la littérature et à l'histoire.	Découverte des lieux culturels de Bruxelles et environs. Présentation d'un spectacle aux parents avec activités artistiques effectuées avec eux.	Présence possible de personnes-ressources extérieures à l'école pour la mise en œuvre d'un projet.	Débats sur l'actualité. Voyage à Istanbul accompagné d'un roman, <i>Métissages 100 %</i> , et de son auteur.	L'étudiant se familiarise avec la réalité d'un terrain socialement et culturellement éloigné de l'école.
<i>4. Assurer le développement personnel et collectif.</i>	La préparation du spectacle avec masques renforce l'estime de soi des élèves. Humour, valorisation de l'autodérision. La reconnaissance des adultes permet aux élèves d'investir l'école. Travail sur le bien-être de tous.	Travail sur l'imagination, la créativité pour amener le changement. Donne une nouvelle vision du monde, des questions de société.	Développer l'attention, la concentration, la mémoire, la coordination motrice, l'imaginaire. Mettre la culture et l'art au service des apprentissages. Créer une culture de l'école.	Le mot « réussite » est plus large que la réussite scolaire, dans une vision humaniste. Améliorer la qualité du vivre et travailler ensemble.	Création d'un esprit fédérateur, d'une identification positive à l'école. Plaisir à participer.	Favoriser la compréhension entre deux mondes culturels. Améliorer les compétences relationnelles de deux parties. Projet mené dans le cadre de la pédagogie institutionnelle.

Suite >

Indicateurs de l'inclusivité	Projet 1: Masques	Projet 2: Ateliers d'écriture	Projet 3: Envol	Projet 4: Cercles de la réussite	Projet 5: Radio et voyage	Projet 6: En tandem
5. Valoriser les apports du projet en termes d'apprentissage.	L'apprentissage du dialogue et de son effet apaisant au sein de l'école.	Chemin vers la lecture, fait tomber les barrières entre le lecteur et l'auteur. Le cours d'histoire prend du sens et s'incarne dans l'histoire de chacun.	Bénéfices dans d'autres branches (langues étrangères, maths). Initiation à la langue pour primo-arrivants par la musique.	L'appropriation collective d'une méthodologie de concertation et de coordination de l'innovation au sein d'établissements scolaires.	Impact des expériences vécues (visites, voyages, rencontres, conférences-débats, etc.) sur les représentations identitaires, notamment.	Élaboration par les futurs enseignants d'activités pédagogiques avec du sens.
6. Piloter/évaluer le projet d'une façon collégiale.	Coaching d'équipe par les chercheurs. Partenaire externe pour accompagner les parents (la FAPEO, Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel).	Partenaire extérieur à l'école pour distinguer l'activité du temps strictement scolaire.	Évaluations annuelles par la Fondation Reine Paola.	Animation par des acteurs de l'école formés à la philosophie des Cercles de la Réussite.	Par les chercheurs. Réalisation d'un diagnostic de sortie.	Encadrement par les professeurs. Analyse des incidents par une formatrice spécialisée en entraînement mental.
7. Créer des traces de l'activité, viser un effet multiplicateur.	Projet relaté par le site web de l'école. Projet publié entre autres dans le bulletin d'une fédération d'associations de parents.	Diffusion du projet dans l'école, les plus jeunes illustrent les textes. Déclamation des textes en public, vente de recueils imprimés. Relais par la radio de l'école.	Mémoire collective sous forme de photos, films, enregistrements, articles de presse, reportage effectué lors de la visite de la reine Paola, décors et costumes, site internet.	Nombreuses publications sur le projet.	Mobilisation des résultats sous forme de rapports, articles, interviews et vidéo Facebook.	Publication d'article afin de diffuser l'expérience.
8. Agir durablement.	Retrait progressif des chercheurs au cours des deux ans du projet. Formation d'une identité de groupe.	Les ateliers existent depuis dix ans. Vise à changer durablement la compréhension du monde et de soi-même.	Existe depuis dix ans environ. Reconnaissance du projet par l'octroi d'un prix, mais contexte de relative incertitude.	Existents depuis vingt-cinq ans. Visent un changement durable pris en charge par l'implication des acteurs de l'école eux-mêmes.	Trois années d'intervention avec chercheurs. Autonomisation progressive du projet sur les relations adultes/élèves par les acteurs de l'école, création d'un noyau stable de 8 enseignants. Initiatives similaires en cours trois ans après la fin du projet.	Deux ans d'intervention.

Par rapport au modèle présenté dans le tableau 1, les principes inclusifs visent à ramener dans l'inclusion les trois catégories d'élèves jugés « hors norme » (soumis, rebelle, exclu) selon les représentations des enseignants, en privilégiant des liens dénués de toute emprise hiérarchique, et en favorisant un apprentissage à la fois ludique, structuré et porteur de sens. La question des traces est importante, à la fois pour favoriser un effet multiplicateur et pour satisfaire la légitime fierté de ceux qui portent le projet.

La lutte contre les idées reçues est donc au cœur de chacun des projets. De ce travail découle une plus grande sécurité face aux autres et face à soi-même, et davantage de confiance, ainsi que de plaisir à l'école. Sur la base des indicateurs identifiés plus haut, nous avons synthétisé la lutte contre l'exclusion de la façon suivante :

Tableau 3. **Les indicateurs de lutte contre l'exclusion dans les projets**

Effets des projets selon des indicateurs d'exclusion	Projet 1: Masques	Projet 2: Ateliers d'écriture	Projet 3: Envol	Projet 4: Cercles de la réussite	Projet 5: Radio et voyage	Projet 6: En tandem
<i>1. Lutter contre les préjugés.</i>	Mise en place d'un forum pour lutter contre les incivilités. Réalisation de masques exprimant ce qui ne va pas.	Déconstruction d'idées reçues en apprenant d'où viennent les personnes, leur trajectoire.	Déstigmatisation des élèves vus désormais comme des élèves curieux, créatifs. Progrès par rapport aux familles qui ne voient plus (ou voient moins) l'école comme un lieu dangereux.	Le CR permet de lutter contre la négativité ambiante en mettant en œuvre du concret.	Une concurrence avait été relevée entre les différents groupes ethniques, le projet permet de rassembler les élèves autour d'un projet.	Lutter contre la stigmatisation des élèves d'autres cultures. Aller au-delà de la simple connaissance par les médias de certains publics et des stéréotypes véhiculés.
<i>2. Éviter les fractures entre les groupes.</i>	Les incivilités sont nommées, analysées, traitées, ce qui assainit le climat de l'école.	Tous les élèves savent écrire et ce qu'ils écrivent a de la valeur.	Limite le décalage entre bons et mauvais lecteurs par une démarche ludique.	Chaque groupe est représenté au sein du CR.	Le projet a rapproché l'ensemble des acteurs de l'école.	Faire prendre conscience de comportements enseignants peu adaptés aux élèves d'autres cultures.
<i>3. Diminuer les conduites à risque ou facteurs d'échec.</i>	Compréhension que les problèmes d'incivilités sont parfois liés à un manque d'ouverture, d'écoute et d'attention de la part des adultes vis-à-vis des élèves. Prise en compte du stress des enseignants.	Aborder de manière pacifique les diversités d'origine religieuse ou identitaire.	Diminution de la violence, moindre risque d'hyperactivité.	Chaque rencontre analyse et traite une situation dite inconfortable et collective (SIC).	Les espaces de dialogue permettent de nommer les problèmes, de se comprendre et de trouver des solutions.	Mettre en place le projet auprès de futurs enseignants dans leur formation initiale pour leur permettre un bon départ.
<i>4. Ne pas s'inscrire dans la compétition.</i>	Valorisation du respect de l'autre et de soi-même, tolérance.	Valorisation de l'histoire de chacun.	Favoriser la conscience de soi plutôt que la compétition ou la quête de performance.	Des solutions sont trouvées ensemble d'une façon démocratique. Pas de rapports hiérarchiques.	Valorisation du respect de l'autre et de soi-même, tolérance.	Débriefings collectifs réguliers.
<i>5. Lutter contre le sentiment d'échec.</i>	Renforcement de l'estime de soi, certitude d'être écouté et compris (concerne les élèves et les adultes)	Développement de l'estime de soi par la découverte et le renforcement de sa capacité créatrice.	Évaluation et auto-évaluation par rapport à la musique et non par rapport aux savoirs scolaires.	Renforcement de l'estime de soi, prise en compte de l'avis de chacun, jeune ou adulte.	Renforcement de l'estime de soi, certitude d'être écouté et compris (concerne les élèves et les adultes).	L'analyse des incidents permet au futur enseignant de rebondir, le prépare à des situations qu'il rencontrera.

Pour qu'un projet « réussisse », nulle nécessité qu'il réponde à tous les indicateurs de réussite, que tout s'y passe dans l'harmonie, qu'il n'y ait aucun conflit. Il suffit que quelque chose s'y passe, qu'il se produise une étincelle à un moment ou à un autre. Trois facteurs importants participent cependant à l'élaboration d'une évolution positive :

- *Articuler la transmission et le sens.* Entre le passé et l'avenir, l'ancien et le nouveau, l'étranger et l'autochtone existent des liens qui structurent cette transmission (Hardy *et al.*, 2015). Le phénomène inclusif ne se construit pas à partir du vide, ne vient pas combler un manque, mais à partir du terreau vivant que constituent les expériences des uns et des autres. Les jeunes se racontent : ils donnent de la vie et du sens à l'apprentissage du français, de l'histoire, se découvrent riches d'un savoir valorisé, légitimé. La violence, souvent due à un manque de sens, ainsi diminue.
- *Autoriser les tâtonnements et mettre en place un cadre sûr.* Les projets mettent en place un espace « accueillant à l'énigme, au malentendu, aux pas de côtés » (Lacadée, 2003, 41). Les dispositifs créés ou réactivés à l'occasion des projets remplissent de nombreuses fonctions dont, parfois, celle d'espace transitionnel au sens où Winnicott l'entendait. Les élèves y jouent leurs doutes, leurs peurs, dans un cadre qui doit à la fois être souple et sécurisant (Kattar, 2011, p. 125). Les projets constituent de la sorte un laboratoire qui doit rester ouvert à l'inattendu, permettre les essais et les erreurs, mais en évitant aux élèves (et aux adultes) de s'égarer. Le pilote du projet doit être expérimenté.
- *Mettre les valeurs-piliers de l'école inclusive au centre des projets.* Les valeurs d'entraide, de coopération, de reconnaissance de l'altérité, de bienveillance et d'altruisme semblent fondamentales. L'enjeu de l'inclusion est de ne pas contourner les différences, mais de s'en nourrir. La question des violences, des incivilités et de l'insécurité n'est plus au centre des initiatives. Aborder les problèmes de violence, d'incivilités et d'insécurité de front répond en effet à une logique sécuritaire qui n'atteint pas le cœur de la personne. L'ordre et la discipline ne constituent pas une condition d'apprentissage, mais ils en résultent. Les acteurs de l'école ne font pas régner l'ordre avant de mettre en place un apprentissage : ils sollicitent l'implication active des élèves, l'ordre se produisant de surcroît.

CONCLUSION

Les représentations sociales, clichés ou autres idées reçues induisent en erreur. Y croire est cependant rassurant parce que ces représentations constituent des réponses qui donnent une impression de maîtrise et rendent inutile tout questionnement inconfortable. Elles unissent les gens aussi fortement que des chaînes qui

les entravent. Les remettre en question signifie s'exposer à la nouveauté, reconnaître que la réalité est plus vaste et plus complexe que l'on croyait. Les élèves sont amenés à élaborer leur propre pensée, par un va-et-vient entre ce qu'ils vivent au quotidien à l'école, dans leur famille ou dans leur quartier – oser penser devenant ainsi une source de plaisir et d'émancipation. *L'école inclusive parie sur cette audace et cette ouverture au monde.*

Références bibliographiques

- ABRIC, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- BARRAS, C. (2015). Que faire des «pommes pourries» dans une école ouverte à tous? Dans A. Manço (dir.), *Pratiques pour une école inclusive. Agir ensemble* (p. 123-124). Paris, France: L'Harmattan.
- BEN AYED, C. (dir) (2010). *L'école démocratique. Vers un renoncement politique?* Paris, France: Armand Colin.
- BENOÎT, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation: le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, 27(1), 99-104.
- BENOÎT, H. (2014). Les dispositifs inclusifs: freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 189-204.
- BECQUET, V. (2012). Pupils' participation in French secondary school: the interplay between tradition and innovation. Dans P. Loncle *et al.* (dir.), *Youth Participation in Europe, beyond discourses, practices and realities* (p. 207-224). New York, NY: The policy press.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris, France: Éditions de Minuit.
- BUDO, F., CORNET, J., KEFER, C. et VOZ, G. (2015). En tandem pour travailler nos différences. Dans A. Manço (dir.), *De la discrimination à l'inclusion scolaire* (p. 29-42). Paris, France: L'Harmattan.
- CHASSAIN, A., CLOCHEC, P., LE MEUR, C., LENORMAND, M. et TRÉGAN, M. (2016). Approches expérientielles du fait minoritaire. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 30, 7-26.

- CHAUVIÈRE, M. et FABLET, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie*, 134, 71-85.
- CHAUVIÈRE, M. (2012). D'un contentieux historique à une culture partagée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 45-54.
- COHEN-EMERIQUE, M. (1993). L'approche interculturelle dans les processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91.
- COUTERON, J.-P. (2009). Grandir parmi les addictions, quelle place pour l'éducation? *Psychotropes*, 15(4), 9-25.
- DE VILLERS, J. (2015). Parents relais/parents solidaires : moteurs de la participation parentale en milieu populaire. Dans A. Manço (dir.), *Pratiques pour une école inclusive. Agir ensemble* (p. 171-185). Paris, France : L'Harmattan.
- DEWEY, J. (1916). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. Paris, France: Armand Colin.
- DHUME, F. (2015). Former sur la discrimination à l'école: l'enjeu d'un travail sur et avec les processus de dénégation. Dans M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti et M.-A. Broyon (dir.), *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées* (p. 26-47). Paris, France : L'Harmattan.
- DUBET, F., DURU-BELLAT, M. et VÉRÉTOUIT, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1(2), 177-197.
- DUJEU, F. et DUJEU, S. (2015). Apports de l'écriture à l'avènement d'une école inclusive. Dans A. Manço (dir.), *Pratiques pour une école inclusive. Agir ensemble* (p. 29-38). Paris, France : L'Harmattan.
- GAVRAY, C. et JUSTET, W. (2015). «Envol», un projet musical au profit des apprentissages et du vivre-ensemble. Dans A. Manço (dir.), *Pratiques pour une école inclusive. Agir ensemble* (p. 147-157). Paris, France : L'Harmattan.
- GEORGE, J. (2001). D'une histoire et de quelques paradoxes. *Les Cahiers pédagogiques*, 395, 3-5.
- GRAWEZ, M., LIBION, F., DOUMONT, D., FAVRESSE, D., JAMIN, J. et BARRAS, C. (2003). *Exclusion et sciences humaines. Exclusion en sciences humaines*. Repéré à <https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/989540/56851.pdf>

- GUIDA, S. et ASSENMAKER, P. (2015). Ethnicisation des rapports scolaires. Dans A. Manço (dir.), *De la discrimination à l'inclusion scolaire* (p. 43-50). Paris, France: L'Harmattan.
- GUTTON, P. (1996). *Adolescents*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- HAMBYE, P. et SIROUX, J.-L. (2014). *D'un arbitraire à l'autre: réflexion sur la pertinence du concept de «violence symbolique» en sociologie de l'éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Cahiers du GIRSEF.
- HARDY, F., HUMBEECK, B., BERGER, M. et LAHAYE, W. (2015). Enfance/adolescence et immigration: réalités de la discrimination en milieu scolaire. Dans A. Manço (dir.), *De la discrimination à l'inclusion scolaire* (p. 13-28). Paris, France: L'Harmattan.
- HOUSSAYE, J. (1994). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris, France: Armand Colin.
- HOUSSAYE, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves: variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 227-245.
- JOSSELIN, J.-J. (2018). Le travail social au risque de la clinique. *Empan* 109, 94-101.
- KALUBI, J.-C et GREMION, L. (dir.) (2015). *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*. Montréal, Québec: Éditions nouvelles.
- KATTAR, A. (2011). Des enseignants face à leurs élèves adolescents. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 56, 117-126.
- JODELET, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 363-384). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- LACADÉE, P. (2003). Le pari de la conversation du CIEN. Accueillir le «hors norme» dans le lieu de l'institution. *Vacarme*, 22, 40-42.
- LANDŒUER, F. et PESCE, S. (2011). «Platon, je kiffe grave»... le philosophe médiateur et l'adolescent chercheur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 56, 105-116.
- LE BRETON, D. (dir.) (2008). *Cultures adolescentes, entre turbulences et construction de soi*. Paris, France: Autrement.
- LECOCQ-ROOSEN, B. et MANÇO, A. (2015). Créer et développer un Cercle de réussite. Dans A. Manço (dir.), *Pratiques pour une école inclusive. Agir ensemble* (p. 39-50). Paris, France: L'Harmattan.

- MANÇO, A. (éd.) (2015 a). *Pratiques pour une école inclusive. Agir ensemble*. Paris, France: L'Harmattan.
- MANÇO, A. (éd.) (2015 b). *De la discrimination à l'inclusion scolaire*. Paris, France: L'Harmattan.
- MANÇO, A. et GOUVERNEUR, C. (2015). Agir pour une école inclusive en contexte de diversité: intervention dans deux athénées. Dans A. Manço (dir.), *De la discrimination à l'inclusion scolaire* (p. 83-104). Paris, France: L'Harmattan.
- MARCELLI, D. et LAMY, A. (2013). *L'état adolescent: miroir de la société*. Paris, France: Armand Colin.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- PIANELLI, C., ABRIC, J.-C. et SAAD, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 86, 241-274.
- PRAIRAT, E. (2009). Ce que sanctionner veut dire. *Les Cahiers dynamiques*, 45(3), 4-9.
- PRUD'HOMME, L., DUCHESNE, H., BONVIN, P. et VIENNEAU, R. (dir.) (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- STENGERS, I. (1996). Représentation sociale et interventions. *Les cahiers de Prospective Jeunesse*, 1(1-2), 55-61.
- THOMAZET, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans le processus de normalisation de l'école. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27.