Université Lumière Lyon 2
Université de São Paulo (USP)

Penser et agir l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap à partir des référents freiriens. Ruptures et mutations culturelles à l'école brésilienne

par Suely MOREIRA MARQUES

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation
sous la direction de Charles GARDOU et de Roseli C. ROCHA de C. BAUMEL
présentée et soutenue publiquement le 11 juillet 2007

devant un jury composé de : Lucia De ANNA, Université Rome 4 (IUSM) Rossana de SOUZA e SILVA, Université Fédérale de Uberlandia Charles GARDOU, Université Lumière Lyon 2 Roseli C. ROCHA de C. BAUMEL, Université de São Paulo

Table des matières

. . 1

Remerciements . . 3

Résumé . 5

Abstract . . 7

Contrat de diffusion . 9

Introduction . . 11

Partie 1. Dans le contexte éducatif brésilien, où l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap en est-elle ? . . 15

Chapitre 1. Regard rétrospectif : une perspective historique . 15

1.1 Les premiers pas de l'éducation spéciale au Brésil . . 16

1.2 La première moitié du XXème . 20

1.3 Les progrès législatifs en faveur de la personne présentant une déficience . 29

Chapitre 2. Regard actuel : situation et réalités à l'aube du 21ème siècle . 36

2.1 Une société encore « excluante » . 36

2.2 L'apparition de la notion d'inclusion dans les textes officiels . 40

2.3 Inégalités et limites à la mise en œuvre de l'inclusion . 44

Chapitre 3. Derrière l'évolution terminologique, une volonté sociale . 48

3.1 Regard conceptuel : handicap, déficience, CIH, CIF, besoins éducatifs spécifiques [68] . . 49

3.2 De l'intégration à l'inclusion . . 69

Partie 2. Dans ce paysage culturel, en quoi la philosophie et la pédagogie freiriennes constituent-elles un référent pour une école inclusive? . 87

Brève biographie de Paulo Freire [135] . 87

Chapitre 1. Regard philosophique . . 90

[68] ***Le sous-chapitre 3.1 emprunte directement à GARDOU (Ch.), Cours DEA : « Situations de handicap: recherches anthropologiques et traitements éducatifs », 2002. Université Lumière-Lyon2.***

[135] Cette biographie emprunte directement aux études biographiques effectués par Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Heins-Peter Gerhardt et Ana Maria Araújo Freire, in GADOTTI, (M.) *et al. Paulo Freire . Uma bibliografia*, São Paulo: Cortez, 1996, pp. 27-170

1.1. L'éthique de l'autre chez Paulo Freire . 91

1.2. L'éthique de la relation dialogique . 97

1.3. Son refus de l'oppression liée à l'exclusion . 100

Chapitre 2. Regard anthropo-sociologique . 109

2.1 L'école populaire de Paulo Freire . 109

2.2 La pédagogie critique . 113

2.3 L'école citoyenne . . 118

Chapitre 3. Regard pédagogique . 123

3.1 La dialogicité dès le projet politique-pédagogique . 124

3.2 Un apprentissage contextualisé et signifiant . 127

3.3 Un curriculum interdisciplinaire . . 132

Partie 3. Les voies tracées par Paulo Freire, que nous qualifions d'inclusives, résistent-elles à l'épreuve de la réalité? . . 145

Chapitre 1. Ce qui permet l'appréhension d'une expérience spécifique . . 145

1.1. Substrat local : l'inclusion scolaire dans la ville de Chapecó . 145

1.2 Deux écoles freireennes "inclusives" : profil et projets . 150

Chapitre 2. Ce qui est mis en pratique pour capter et comprendre la réalité . 159

2.1 Acteurs éducatifs et élèves en situation de handicap dans une école traditionnelle . 159

2.2 Entretiens semi-dirigés avec les différents protagonistes . 166

2.3 Méthode d'analyse de contenu de notre corpus d'entretiens . . 174

Chapitre 3. Ce qui émerge de l'analyse du corpus, dans une perspective sociale . . 183

3.1 Valorisation de la diversité et respect de la singularité . . 183

3.2 Lutte contre l'oppression et l'exclusion . 189

3.3 Garantie, sans discrimination, de toutes les possibilités . 200

3.4 Stimulation et développement de la participation pour une société ouverte . 209

Chapitre 4. Ce qui émerge de l'analyse du corpus, dans une perspective pédagogique et formative . 217

4.1 Adaptation des réponses pédagogiques aux besoins spécifiques de chaque enfant . 217

4.2 Une conception renouvelée des réussites et des difficultés de l'apprentissage de l'élève . . 224

4.3 Valorisation de l'expérience et de la formation professionnelle des acteurs éducatifs . . 230

Partie 4. Quelles ruptures pour penser et agir à l'inclusion scolaire à partir des référents freiriens ? . 239

Chapitre 1. Premier type de ruptures : une vision renouvelée de l'enfant en situation de handicap . 241

1.1 De la catégorisation à la prise en compte de la singularité . . 241

1.2 De la seule vision des creux à la valorisation des reliefs . 244

Chapitre 2. Deuxième type de ruptures : une autre approche de la trajectoire scolaire de l'enfant . . 251

2.1 De l'exclusivité du savoir ou de la socialisation à la socialisation par le savoir . 251

2.2 Des ruptures déstructurantes à la continuité éducative . 253

2.3 De la place déterminée à la flexibilité des itinéraires et le droit à la compensation . 257

Chapitre 3. Troisième type de ruptures : une vision transformée du métier d'enseigner . 261

3.1 Du bricolage informatif à une formation professionnalisante et reliante . . 262

3.2 D'un seul maître à bord à l'entrecroisement des compétences . 265

3.3 Du stéréotype de l' « enseignant résistant » à la compréhension de son besoin de soutien . 268

Chapitre 4. Quatrième type de ruptures : une vision modifiée de l'école, de la communauté environnante et de la société. . . 271

4.1 D'une représentation de l'inclusion au seul bénéfice de l'enfant en situation de handicap à une conception d'une inclusion au bénéfice de tous . 271

4.2 De l'incitation à la charité à l'application du droit à l'éducation pour tous . 272

4.3 D'un regard lointain à une posture étique dans le champ du handicap . . 275

Conclusion . 279

Bibliographie . . 291

Ouvrages . . 291

Revues, séminaires et cours . . 295

Websites . 297

Annexes . . 301

1. Communiqué envoyé aux interviewés . 301

2. Entretiens traduits . 302

Enseignants travaillant avec des enfants sourds - São Cristóvão . . 302

Parents d'élèves porteurs de BES . . 309

Elèves à BES . . 310

Elèves dits « normaux » . 311

3. Totalité des entretiens (en portugais) (format PDF) . 312

4. Évaluations pédagogiques, psychologiques et diagnostiques des élèves à BES (format PDF) . 312

5. Réseaux thématiques (format PDF) . 312

6. Rétrospective historique de l'éducation à Chapecó . 312

7. PARECER n. 010/98 - Organização do Ensino Fundamental em Ciclos (format PDF) . . 315

8. PARECER n°063/01 - Proposta de Educação de surdos para a Rede Municipal de Ensino de Chapecó . . 315

9. Projeto Político Pedagógico 2002/2003 - CAIC (Trechos) (format PDF) . 320

À mon frère Leandro et à ma mère

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Remerciements

À ma famille, pour son soutien durant toutes mes années d'études.

À Charles Gardou, pour son orientation et son soutien inconditionnels et pour la motivation qu'il m'a donnée du début à la fin de ce travail.

A Roseli Baumel, pour son suivi et les opportunités ouvertes durant le temps de cette thèse.

Au secrétariat d'éducation de Chapecó et aux écoles du CAIC et de São Cristóvão, en souvenir de leur accueil chaleureux et de leur collaboration.

À l'Agence Universitaire de la Francophonie, qui m'a beaucoup aidée en m'apportant une aide financière.

À mes élèves qui m'ont toujours motivée.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Résumé

Cette thèse vise à montrer comment et dans quelle mesure les travaux de Paulo Freire peuvent constituer des référents théoriques et pratiques pour l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. C'est à partir des fondements de l'éducation inclusive que la pensée freirienne est analysée, et cela, sous trois angles : philosophique, anthropo-sociologique et pédagogique. La recherche est menée ausein de deux écoles populaires, situées à Chapeco, dans l'Etat de Santa Catarina. Ces écoles accueillent des enfants affectés d'une déficience intellectuelle et d'autres atteints de surdité. Cinquante et un acteurs éducatifs sont interrogés : élèves, enseignants, coordinateurs, directeurs d'école... Les données recueillies par entretiens sont traitées selon une analyse thématique. Il apparaît que la notion d'école populaire, telle que conçue par Freire, permet les ruptures nécessaires au passage de pratiques pédagogiques « excluantes » à des pratiques ouvertes à la diversité, notamment pour les enfants en situation de handicap. Les écoles étudiées valorisent la diversité et respectent la singularité de chaque élève ; la participation et l'autonomie des élèves y sont stimulées, tout comme la collaboration entre les professeurs qui pratiquent une pédagogie interdisciplinaire au travers des thèmes générateurs. Bien que la collaboration entre les parents et l'école et l'évaluation dialogique en soient encore àleurs débuts, cette recherche montre que les écoles populaires, d'inspiration freirienne, peuvent être considérées comme des écoles inclusives. Les mutations constatées touchent tant le domaine des idées que celui de l'organisation et de la pratique pédagogique.

Mots-clés : philosophie et pédagogie freiriennes, éducation inclusive, besoins éducatifs spécifiques, handicap, déficience, mutation culturelle, rupture.

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Abstract

To think and to act in the school inclusion of handicapped children with special educational needs based on Paulo Freire`s referential. Cultural ruptures and mutations in the Brazilian school.

This thesis aims to show as and at that point the works of Paulo Freire can constitute theoretical and practical references for the school inclusion of handicapped children with special needs. The Freire's thought is analyzed from the fundamental of inclusive education under three aspects: philosophical, anthropological-sociological and pedagogical. The research is made in two fundamental schools situated in Chapeco city, in the state of Santa Catarina. These schools receive children with intellectual disability and deaf children. Fifty one educational actors are interviewed: students, teachers, coordinators and principals… The data collected by those interviews are treated according a thematic analyze. It is concluded that the sentiment of the fundamental schools as conceived by Paulo Freire, allows the necessaries ruptures from excluding pedagogical practices to opened practices of diversity especially for handicapped children. The studied schools value the diversity and respect the singularity of each student; Participation and students autonomy are stimulated, as well as collaboration between the professors who practise interdisciplinary education through the generating subjects. Despite collaboration between parents and school and dialogical evaluation are in the beginning, this thesis shows that the popular schools, of Freire`s inspiration, can be considered as inclusive schools. The mutations evidenced are about ideas, organization and pedagogic practice.

Key words: Philosophy and Freire's pedagogy, inclusive education, special needs of education, handicap, specific educational necessities, cultural mutation, rupture.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « **Paternité – pas de modification** » : : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer ni l'adapter.

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Introduction

Cette thèse fait suite à un premier travail de Master 2 à finalité recherche, réalisé à l'Université Lumière Lyon 2, sous le titre « D'une école excluante à une école inclusive : la contribution de Paulo Freire à la transformation culturelle des pratiques éducatives au Brésil ». Il proposait une première analyse des projets d'éducation populaire qui s'inspirent de la philosophie et de l'œuvre freiriennes.

Ce philosophe et pédagogue brésilien, reconnu principalement pour ses travaux d'alphabétisation des adultes, défend l'idée que le processus éducatif doit prioritairement prendre en compte l'environnement de l'élève. À ses yeux, cet environnement constitue le point de départ d'une pédagogie dialogique, susceptible de favoriser les facultés créatives de la personne, son autonomie et son aptitude à la liberté, dans le contexte de structures éducatives, sociales, politiques et économiques opprimantes.

Dans cette première recherche, nous avons étudié cinq projets d'école populaire dans différentes régions du pays : l'Ecole Citoyenne de Porto Alegre, l'Ecole Plurielle de Belo Horizonte, l'Ecole Cabane de Belem, dans l'Etat du Para, l'Ecole Candanga situé dans le District Fédéral et les écoles municipales de Sorocaba. Nous avons ainsi posé les bases pour la compréhension de l'impact des voies ouvertes par Paulo Freire sur le projet pédagogique des écoles accueillant des élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Dans quelle mesure ces projets contribuent-ils à l'émergence d'une éducation inclusive dans la société brésilienne ?

Nous avons constaté que ces expériences innovantes ouvrent vers une transformation des pratiques scolaires : entre autres, la non-imposition d'une séquence de

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

contenus en un temps préétabli, l'engagement du professeur à réaliser des enquêtes concernant ses élèves et la communauté, l'interdisciplinarité des programmes, le développement d'une pédagogie critique, la démocratisation des décisions.

Cette analyse, effectuée en 2002, nous a conduits à nous intéresser à l'inclusion au sein de l'école régulière des enfants atteints d'une déficience et présentant des besoins éducatifs spécifiques. En effet, malgré l'engagement, annoncé dans le Rapport n°17/2001 [1] , à combattre toutes les formes d'exclusion éducative et sociale, la réalité est chaotique et manque de référents consistants. Le Rapport de l'UNESCO de 2001 [2] sur la situation de la formation du corps enseignant brésilien ne laisse par ailleurs aucun doute sur cette réalité : moins d'un quart des professeurs du primaire possèdent une formation supérieure.

Ainsi, si les écoles populaires, inspirées de Paulo Freire, peuvent apporter des réponses, en luttant contre l'exclusion et en favorisant l'exercice de citoyenneté des élèves et de la communauté, ne peuvent-elles pas constituer un référentpour l'inclusion des enfants à besoins éducatifs spécifiques? Jusqu'à quel point la pensée et l'œuvre freiriennes sont-elles susceptibles de constituer un référent pour penser et agir sur l'inclusion des enfants aux besoins éducatifs spécifiques découlant d'une déficience, au sein de l'école brésilienne actuelle ? Partant, nous avançons que la notion d' école populaire comporte les ruptures nécessaires au passage de pratiques éducatives et pédagogiques « excluantes » à des pratiques ouvertes à la diversité, notamment pour les enfants en situation de handicap et présentant des besoins éducatifs spécifiques.

Les deux premières parties de notre thèse sont consacrées aux fondements théoriques. Nous nous intéressons à l'éducation spéciale au Brésil et dans le monde, notamment en France. Puis nous tentons de faire une rétrospective historique et législative de l'éducation spéciale, avant de présenter la situation actuelle. Nous analysons également différents concepts, comme ceux de handicap, déficience, besoins éducatifs spécifiques, intégration, inclusion, en montrant que cette évolution terminologique et conceptuelle correspond à une volonté sociale. Nous analysons ensuite la pensée et l'œuvre de Paulo Freire, selon des points de vue philosophique, anthropo-sociologique et pédagogique.

Dans une troisième partie, nous nous demandons si, réellement, dans la pratique, elles peuvent constituer un référent pour l'éducation inclusive. Nous avons mené notre recherche ausein de deux écoles populaires d'enseignement de base, situées dans la municipalité de Chapeco, dans l'Etat du Santa Catarina. Ces écoles accueillent des enfants à besoins éducatifs spécifiques. L'une d'entre elles possède deux « classes spéciales » qui recoivent des élèves affectés d'une déficience intellectuelle ainsi qu'une classe régulière accueillant des élèves aux besoins éducatifs spécifiques. L'autre établissement scolarise des enfants atteints de surdité au sein de classes adaptées, mais

[1] MEC. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, MEC, 2001 p.15 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecercne17.pdf >

[2] UNESCO. *Les enseignants pour les écoles de demain : Analyses des indicateurs de l´ éducation dans le monde*, 2001. Disponible sur <www.uis.unesco.org/ev_fr.php?ID=4957_201&ID2=DOTOPIC>

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

ces enfants sont souvent mêlés aux élèves entendants.

Nous avons conduit notre enquête par entretien auprès de cinquante et un acteurs éducatifs : élèves, enseignants, professionnels extérieurs à l'école, coordinateurs pédagogiques, directeurs d'école et secrétaires d'éducation de la municipalité. L'analyse des données recueillies constitue la dernière partie de notre thèse, qui ouvre sur les ruptures culturelles nécessaires pour agir l'inclusion scolaire des enfants à besoins éducatifs spécifiques : une nouvelle vision de l'enfant, une nouvelle approche de la trajectoire scolaire, une nouvelle vision du métier de professeur et une vision renouvelée de l'école et de la société.

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Partie 1. Dans le contexte éducatif brésilien, où l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap en est-elle ?

Aquele que ama a humanidade, não ama de fato, mas sim aquele que ama tal ser humano determinado. Aquele que é racionalmente coerente e mantém seus engajamentos não é ainda fiel, mas aquele que toma sobre seus ombros, como sua carga própria, e reconhece, como a ligação dele mesmo, seu ato e seu amor passado. Aquele que quer para sempre uma organização justa do mundo não quer nada, mas sim aquele que na sua situação histórica própria capta o possível como partindo dele mesmo. (Charles PÉGUY)

Chapitre 1. Regard rétrospectif : une perspective historique

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

1.1 Les premiers pas de l'éducation spéciale au Brésil

Pour mieux comprendre l'origine et l'évolution de l'éducation spécialisée au Brésil, il est nécessaire de revenir sur le contexte socio-culturel qui a accompagné la formation de la société brésilienne, sur la place occupée par les questions d'ordre social et plus précisément par l'éducation. C'est en fonction de cet objectif que, dans ce premier chapitre, nous analyserons les politiques éducatives à l'échelle nationale, sans pour autant nous attacher aux particularités de chaque Etat. Nous jugeons également nécessaire de comprendre l'influence de la société française sur la société brésilienne, notamment concernant la question de l'éducation spéciale de la personne en situation de handicap.

Alors que Juan Pablo Bonet (1579 -1633) publiait, en 1620, en France, le célèbre livre *Réduction des lettres à leurs éléments primitifs et art d'enseigner à parler aux muets* **,** le Brésil vivait sa période coloniale, sous le règne de la couronne portugaise.

A cette époque, l'économie brésilienne, dont la canne à sucre était un des principaux produits, reposait sur la main d'œuvre esclave et sur la grande propriété. L'organisation familiale était caractérisée par l'autorité maximale du patriarche fondée sur des valeurs d'obéissance, de respect et de cohésion entre les hommes. Cette structure sociale a profondément marqué, jusqu'à aujourd'hui, l'ensemble de l'évolution socioculturelle brésilienne.

C'est grâce à l'œuvre des Jésuites que les coutumes et les idées européennes sont introduites au Brésil. La Compagnie de Jésus est la première à dispenser, au Brésil, une éducation exclusivement réservée aux prêtres et aux propriétaires terriens alors qu'un nombre croissant de travailleurs esclaves et de femmes en sont exclus. [3]

De manière générale, l'éducation brésilienne est à un stade embryonnaire dans la colonie qu'est le Brésil. Au même moment, en Europe, et plus particulièrement en France, le philosophe Denis Diderot (1713-1784) et les précurseurs de l'éducation spéciale tels que Charles-Michel, abbé de l'Epée (1712-1789), Valentin Haüy (1745-1822) et Jean-Marc Itard (1774-1838) font leur apparition.

La publication de la *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* de Diderot, constitue un tournant révolutionnaire pour la reconnaissance de l'éducation des enfants à besoins éducatifs spécifiques (BES) en France. Dans cette lettre, en se basant sur ses propres observations et sur le cas du mathématicien aveugle Saunderson, Diderot explique ce qu'un aveugle peut et sait faire ainsi que le caractère relatif de sa déficience visuelle qui n'acquiert un sens dépréciatif que pour et dans le monde de ceux qui voient : « Les aveugles ne sont-ils pas bien à plaindre de n'estimer beau que ce qui est bon ? Combien de choses admirables perdues pour eux ! Le seul bien qui les dédommage de cette perte, c'est d'avoir des idées du beau, en réalité moins étendues, mais plus nettes que des philosophes clairvoyants qui en ont traité fort au long. » [4]

[3] ROMANELLI, (O.O.) *História da educação no Brasil*. Petrópolis : Vozes, 2001. pp. 33-36

[4] DIDEROT, (D.) *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient.* Paris , 1749.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Les idées prédominantes de cette époque affirment cependant la non-éducabilité de la personne atteinte de déficience. Le philosophe Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), par exemple, déclare, de manière surprenante, que « celui qui se charge d'un élève infirme et valétudinaire change sa fonction de gouverneur en celle de garde-malade (...) Je ne me chargerais pas d'un enfant maladif et cacochyme, dût-t-il vivre quatre-vingts ans. Je ne veux point d'un élève toujours inutile à lui-même et aux autres, qui s'occupe uniquement à se conserver, et dont le corps nuise à l'éducation de l'âme(…) Qu'un autre à mon défaut se charge de cet infirme, j'y consens, et j'approuve sa charité; mais mon talent à moi n'est pas celui-là: je ne sais point apprendre à vivre à qui ne songe qu'à s'empêcher de mourir. (…) Il faut que le corps ait de la vigueur pour obéir à l'âme: un bon serviteur doit être robuste (…) Un corps débile affaiblit l'âme (…) Faute de savoir se guérir, que l'enfant sache être malade: cet art supplée à l'autre, et souvent réussit beaucoup mieux; c'est l'art de la nature. Voilà mes raisons pour ne vouloir qu'un élève robuste et sain... » [5]

A contre-courant de ce mouvement, les précurseurs de l'éducation de l'enfantà BS font entendre leurs voix. C'est le cas de l'abbé de l'Epée, « premier instructeur gratuit pour les sourds et muets », qui crée, en 1763, l'Institut National pour l'Education des Sourds. Il débute un travail d'unification des signes utilisés par les sourds et publie, en 1784, *L'art d'enseigner aux sourds et aux muets*, grâce à la méthode des signes. Un des élèves instruits dans cet institut, Laurent Clerc, créera, plus tard, un langage des signes plus proche de la structure de la langue française et, en suivant, l'adaptera, aux Etats-Unis, en créant l'American Sign Language (AMESLAN). [6]

En janvier de l'année 1800, un enfant, retrouvé dans la forêt de l'Aveyron, en France, est confié aux soins de Jean-Marc Itard de l'Institut des Sourds-Muets de Paris. Ce médecin se concentre sur l'éducation de cet enfant qu'il prénomme Victor, cherchant à démontrer le pouvoir et l'importance de l'éducation. Au cours d'un premier examen psychologique, il relève les déficiences de Victor et indique les stratégies à adopter pour atteindre la socialisation de l'enfant. Il cherche à enseigner la substitution des objets par leurs représentations, tout d'abord par le biais de dessins représentant les objets puis par les mots.

Cependant, Victor progresse avec difficulté, sans parvenir à dépasser la sphère du concret et du présent. Ainsi, par exemple, il prononce le substantif *lait* exclusivement lorsqu'il voit ou boit le liquide, mais jamais pour le réclamer lorsqu'il n'y en a pas. [7]

Si les méthodes d'Itard, enracinées dans les fondements de l'école sensualiste créée par Condillac (1714-1780), n'ont pas atteint les résultats escomptés, elles ont contribué à approfondir les questions liées à l'éducation des enfants en situation de handicap.

Alors que ces précurseurs faisaient évoluer la pensée éducative européenne, le

[5] ROUSSEAU, (J-J.) *Emile – De l' Education* , livro I, Paris, 1762. p.47

[6] GARDOU, (Ch.) « Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires disent aux sciences de l'éducation » in *Revue Française de Pédagogie* n°134, janvier - mars 2001, pp.15-24

[7] *Ibid*., pp.10-14

Brésil conservait une organisation socio-économique où l'éducation de la population en général n'était pas considérée comme prioritaire. La première constitution brésilienne de 1822, rédigée sous le règne de D. Pedro I [8], vint « garantir » le droit à l'instruction primaire et gratuite pour tous et inaugurer la distance entre les textes légaux et la réalité du pays, qui perdure aujourd'hui encore Cette même constitution fait cependant référence, pour la première fois, à l'adulte présentant une déficience, mais cela uniquement pour garantir la suppression de ses droits politiques.

Avec le développement de l'exploitation minière au XIXème siècle, apparaît une couche sociale intermédiaire résidant essentiellement dans les zones urbaines. Cette catégorie émergente, connue comme la « petite bourgeoisie » brésilienne, crée une nouvelle demande en éducation, motivée par la possible ascension sociale et la participation politique.

Pour se distinguer de la population native, noire et métisse, la classe dominante cherche à imiter les mœurs de la noblesse du Portugal. Cette volonté d'imitation, à un moment clef de la formation du peuple brésilien, entraîne une valorisation historique de la culture étrangère au détriment de la culture nationale, ainsi que l'importation d'idées et de solutions étrangères au détriment de la recherche et de la réflexion brésiliennes. Comme le souligne très justement Oliviera Romanelli, « le Brésil est resté, pendant longtemps un « pays d'Europe », au regard tourné vers l'extérieur, imprégné d'une culture aliénée et aliénante ». [9]

La première trace d'un projet brésilien, destiné à l'éducation des personnes en situation de handicap, est un projet présenté par le député Cornélio França, en 1835, en faveur de la création du poste de professeur des écoles pour les sourds et muets à Rio de Janeiro et dans les autres provinces. Cependant, ce projet ne se concrétise pas et ce n'est qu'en 1854, que naît, sous l'influence du brésilien José Alvares de Azevedo et des travaux du français Valentin Haüy, la première institution brésilienne d'accueil, à savoir l'Institut Impérial des Garçons Aveugles, à Rio de Janeiro. [10]

L'institut National des Jeunes Aveugles de Paris, fondé en 1786 par Haüy a pour objectif d'instruire et d'éduquer gratuitement, sans aucune forme de discrimination, toutes les personnes atteintes de cécité. Pour Haüy, le problème de l'éducation des aveugles se résume fondamentalement à transformer le visible en tangible. C'est dans cette institution que Louis Braille (1809-1852), brillant élève accidentellement atteint de cécité, étudiera. Il devient professeur de géographie, d'algèbre et de musique. À tout juste 16 ans, il crée un code alphabétique construit de manière géniale qui deviendra le code Braille, officiellement adopté en France en 1854. [11]

De retour à Rio de Janeiro en 1851, le brésilien José Alvares de Azevedo, touché par

[8] DOM PEDRO I, (1798 - 1834) Empereur du Brésil, il est né à Lisbonne, fils de D. João VI et de D. Carlota Joaquina. Le 7 septembre 1822, il déclare l'indépendance du Brésil de Portugal. Après neuf ans de gouvernement il retourne dans son pays laissant à sa place son fils, Pedro II, à l'âge de cinq ans.

[9] ROMANELLI, (O.O.) *O p.cit.*, p.35 . Notre traduction pour tous les textes en portugais.

[10] MAZZOTTA, (M.J.S.) *Educação especial no Brasil. História e políticas públicas*. 3.ed. São Paulo:Cortez, 2001. p. 28

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

le sort des personnes affectées de déficience visuelle dans son pays et ayant étudié à l'institut fondé par Haüy, traduit l'œuvre qui raconte l'histoire de l'institut parisien.

Après avoir pris connaissance de cette œuvre et ayant lui-même une fille aveugle, José Francisco Sigaud, médecin de l'empereur, contacte l'auteur et intervient auprès du conseiller Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Ce dernier se lance dans le projet original de l'Institut Impérial des Garçons Aveugles, dont le nom deviendra postérieurement au sein de la République, l'Institut Benjamin Constant. [12]

En 1856, la première école pour l'éducation des sourds est créée. Ernesto Hüet, professeur et directeur de l'Institut de Bourges, en France, arrive à Rio de Janeiro en 1855 et, après avoir présenté une requête auprès de l'empereur, fonde l'Institut Impérial des sourds-muets, actuellement Institut National d'Education des Sourds (INES).

En 1874, ces institutions accueillent 35 élèves aveugles et 17 élèves sourds sur une population qui compte, en 1872, 15 848 aveugles et 11 595 sourds. Cet accueil, numériquement insignifiant, a cependant favorisé l'émergence de la question de l'éducabilité de l'enfant en situation de handicap au cours du Premier Congrès d'Instruction Publique, en 1882. Il est important de rappeler que l'éducation était destinée, jusqu'alors, à une minorité : en 1890, 85% de la population brésilienne était analphabète. [13]

Les premières institutions destinées à l'accueil des enfants atteints de déficience mentale sont des annexes des hôpitaux psychiatriques. D'après les travaux de l'historienne Gilberta Jannuzzi, la première institution spécialisée apparaît en 1874 à l'hôpital Juliano Moreira, à Salvador, dans l'Etat de Bahia. En 1887, l'Ecole Mexico qui propose un enseignement régulier pour les enfants affectés de déficience mentale, visuelle ou motrice est créée à Rio de Janeiro.

En 1889, après la proclamation de la République, les initiatives éducatives sont prises en charge par chaque Etat, mis à part l'enseignement supérieur, historiquement lié au gouvernement central. En règle générale, au sein d'une économie rurale et esclavagiste, l'éducation des couches populaires et celle des personnes à BES [14] n'intéressent guère l'élite qui gouverne le pays.

En 1900, au cours du 4° Congrès Brésilien de Médecine et de Chirurgie, à Rio de Janeiro, la monographie de Carlos Eiras, intitulée *« De l'éducation et du traitement médico-pédagogique des idiots »*, est présentée. A partir de là apparaissent quelques publications scientifiques brésiliennes s'intéressant à la personne à BS. [15]

[11] GARDOU, (Ch.) *Op.cit.*, pp.5-6

[12] JANNUZZI, (G.) *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2.ed. Campinas : Editora Autores Associados, 1992. p. 21

[13] *Ibid*., pp. 21-23

[14] Nous utilisons BES pour besoins éducatifs spécifiques et BS pour besoins spécifiques.

[15] MAZZOTTA, (M.J.S.) *Educação especial no Brasil. História e políticas públicas* **.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 30

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Jusqu'à la fin du XIXème siècle, la société brésilienne reste culturellement enracinée dans son expérience coloniale, en dépit de son indépendance et de sa constitution de république démocratique. Les débats concernant l'éducabilité de la personne à BS se limitent à un petit groupe d'intellectuels et la déscolarisation générale de la population, vue comme « normale », ne sera questionnée qu'au XXème siècle.

1.2 La première moitié du XXème

Le « coronelismo », qui se traduit par le contrôle politico-social des grands propriétaires terriens, a constitué la base structurelle du pouvoir au Brésil. Si ce système n'a pas pris fin avec l'avènement de la république, il s'est réorganisé en fonction des oligarchies régionales ou de « la politique des Etats ».

L'économie caféière, principalement réservée à l'exportation, se développe à partir des années 1910. Elle offre la possibilité d'une accumulation de capital destinée à l'implantation et au développement de l'industrialisation brésilienne. La majorité de la main d'œuvre employée est issue de l'immigration européenne arrivée entre 1888 et 1930. L'Etat de Sao Paulo est alors le principal producteur de café et Minas Gerais, le principal producteur de lait : les deux Etats alternent à la présidence du pays. Mais l'augmentation des industries et la crise économique internationale de 1929 entraînent le déclin de la politique « café au lait ». Le vote, à cette période est une simple adhésion personnelle sans aucun engagement idéologique.

Les années 20 constituent le point de rencontre de formes de pensée et d'action issues des mouvements politico-sociaux variés mais unis par leur intérêt pour la thématique républicaine. On peut citer des courants, comme le modernisme, et le nationalisme.

A cette période, le thème de la question sociale se limite à quelques catégories professionnelles appartenant aux branches stratégiques ou décisives de l'économie nationale. Les luttes politiques entre les différents secteurs de la classe dominante oriente les mouvements éducatifs qui ont comme objectif de construire une société plus égalitaire en théorie. Les discours sur le travail libre et l'égalité sont de plus en plus présents dans les textes de lois, contrastant toujours avec les pratiques réelles.

La législation sociale, reflet de la mentalité juridique dominante, justifiait le travail des mineurs dans les ateliers, affirmant que cette mesure évitait l'augmentation du nombre d'enfants abandonnés dans les rues et s'adonnant au vice. Le problème social se transformait fréquemment en problème avec la police. Il constituait « une de ces idées exotiques, qui faisait naître le désir de révolution dans l'esprit des classes populaires et ouvrières. » [16]

Avec l'apparition de « l'Ecole Nouvelle » dans les années 20, de nombreuses réformes voient le jour dans le domaine de l'éducation, notamment concernant la restructuration de l'école primaire.

Toutefois le discours éducatif se développe sans lien aucun avec la réalité. En règle

[16] NAGLE, (J.) *Educação e Sociedade na Primeira República* . São Paulo : E.P.U, 1976. pp.33-34

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

générale, comme le souligne Jorge Nagle, « le standard de pensée qui existait dans la littérature éducative des années 20 se caractérisait par la croyance en un monde historique et super-historique ; ou mieux, le monde historique est le sous- monde et le super-historique acquiert la signification de « véritable » monde historique, car c'est dans ce dernier que l'on vit ou que l'on cherche à vivre. Le second est fait de formulations verbales constantes et chaque fois plus recherchées ; le monde historique ou le sous–monde, qui devrait être le monde de l'action, est celui des pures lamentations, si l'on souhaite établir une comparaison entre les deux.» [17]

Jusqu'en 1950, le Brésil compte 65 établissements accueillant des élèves en situation de handicap, répartis de la manière suivante :

- 2 écoles d'enseignement régulier public fédéral
- 48 écoles d'enseignement régulier public d'Etat
- 4 écoles d'enseignement régulier particulières/ privées
- 4 institutions spécialisées publiques d'Etat
- 7 institutions spécialisées particulières

Au cours de cette période, deux courants dominent le monde de l'accueil de l'enfant à BS : le courant médico-pédagogique représenté principalement par Renato Kehl, Gustavo Riedl, Juliano Moreira, B. Vieira de Mello, Ulysses Pernambucano et Franco da Rocha et le courant psychopédagogique ayant comme principaux représentants Clementino Quaglio, Mariano de Oliveira, Basílio Magalhaes, Souza Pinto et Helena Antipoff. Ces deux courants sont mal délimités et, au fil du temps, de nombreux auteurs vont de l'un à l'autre.

L'histoire de l'éducation spécialisée au Brésil, est, tout comme en Europe, liée à l'histoire de la psychiatrie. En 1907, la Société Brésilienne de Psychiatrie, Neurologie et Médecine légale est créée. Cette psychiatrie naissante, influencée sur le plan théorique, par la pensée psychiatrique française n'était pas une pratique courante au Brésil. Malgré des efforts pour que la psychiatrie brésilienne acquière un fondement scientifique - notamment avec les actions de Juliano Moreira, directeur de l'Hôpital National des Aliénés, à Rio de Janeiro - elle était exercée par un personnel non-initié et/ou religieux.

Selon Jurandir Costa, les psychiatres faisaient preuve d'une extrême vulnérabilité face aux préjugés culturels de l'époque et éprouvaient des difficultés à délimiter le champ propre à la psychiatrie. Aussi confondaient-ils ou associaient-ils abusivement des phénomènes psychiques et des problèmes socioculturels en général, telle la situation sociale des immigrés arrivés depuis peu au Brésil et la constitution ethnique du peuple brésilien. [18]

La Ligue Brésilienne de l'Hygiène Mentale (LBHM), fondée en 1923 à Rio de Janeiro par le psychiatre brésilien Gustavo Riedel, visait, en principe, à améliorer l'assistance aux

[17] *Ibid*., p. 275

[18] COSTA, (J.F.) *História da Psiquiatria no Brasil* :*Um corte ideológico*. 3.ed. Rio de Janeiro : Campus, 1981. pp. 30-31

malades mentaux.

Cependant, deux années après sa création, cette institution, représentant l'élite psychiatrique brésilienne, a modifié ses objectifs afin d'assurer la prévention, l'eugénisme et l'éducation de la population. L'intervention en milieu scolaire, professionnel et social devint la priorité des psychiatres, au détriment de la guérison de la maladie mentale. À partir de 1928, les psychiatres se définissent chaque fois plus comme des hygiénistes considérant l'hygiène mentale comme le fondement de leurs pratiques. En 1930 la LBHM s'associe au Département National de Santé, étendant son action à la société dans son ensemble.

Les travaux diffusés par Juliano Moreira soulignent l'importance de l'hérédité dans les cas d'épilepsie, de schizophrénie, de psychoses, de paralysie générale et « d'imbécillité mentale ».

À l'image de nombreux autres intellectuels brésiliens dans d'autres disciplines, les psychiatres adhéraient, à cette époque, à l'idéologie de l'eugénisme et agirent en vue de la « purification » de la « race brésilienne ». Dans ce contexte, les malades mentaux, les noirs, les métis, les alcooliques et les individus atteints de déficience étaient tous destinés au « nettoyage ».

La Commission Centrale Brésilienne d'Eugénisme, fondée en 1931 par le psychiatre Renato Kehl présentait les objectifs suivants : « (…) maintenir dans le pays l'intérêt pour l'étude des questions d'hérédité et d'eugénisme, intérêt à propager par la diffusion des idéaux de régénération intégrale de l'homme et par la récompense des entreprises scientifiques ou humanitaires à caractère eugénique (…) La préoccupation des gouvernements à trouver des solutions pour abriter et alimenter le pourcentage élevé d'incapables, de mendiants, de criminels, d'anormaux de tout genre qui sont un une entrave et coûtent cher, lourdement, à la partie saine et productive de la société, est évidente. (…) Pour aggraver encore davantage cette situation calamiteuse, l'hygiène sociale d'une part, la médecine et la philanthropie de l'autre sauvent la vie de millions de ces infra-hommes (que la sélection naturelle doit éliminer) (…) Partout, des associations destinées à la conservation de ces résidus humains sont créées et prospèrent. (…) Beaucoup, parmi les forts, les sains, les intelligents, les honnêtes, parmi ceux qui sont, par eux-mêmes et de leur descendance, plus aptes à réaliser des progrès, ne trouvent pas l'appui nécessaire, à cause des erreurs sociales qui, en règle générale, les sacrifient au profit de l'humanité dégénérée. » [19]

Dans la lignée des idées eugénistes allemandes, la psychiatrie brésilienne a incorporé une conception de la personne infirme ou saine qui se base exclusivement sur des critères biologiques. Les écrits du psychiatre brésilien Xavier de Oliveira donnent un exemple de la forme qu'a pris l'eugénisme brésilien dans les années 1930 : « Il n'est plus possible, affirme-t-il, de continuer à recevoir des asiatiques ou autres indésirables, ainsi que des psychopathes venus du monde entier (…) je sais, cependant, même si ce n'est que par emprunt, que je suis eugéniste lorsque je dis que le Brésil compte déjà cinq millionsd'orientaux, peu assimilables, plus les habitants du nord-est et les planaltinos de

[19] KEHL, (R.) « A campanha da eugenia no Brasil » 1931, cité in COSTA, (J.F.) *op.cit*. pp. 39-42

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Minas, Bahia, Mato Grosso, Goias, sans parler des autochtones d'Amazonie, restés indifférents à quatre siècles de civilisation et dont l'infériorité marquée par une incontestable décadence s'achemine, heureusement, vers une extinction proche. » [20]

Toutefois, si d'un côté, la pensée psychiatrique de la LBHM s'apparentait clairement à la psychiatrie nazie, il existait, dans cette ligue, des psychiatres opposés à « l'hygiène sociale de la race » tels qu'Ulysses Pernambucano, James Ferraz Alvim, et d'autres qui continuèrent à développer leurs travaux basés sur la conception initiale de l'hygiène mentale comme forme d'humanisation de l'assistance psychiatrique. Pernambuco défendait l'humanisation des hôpitaux et cherchait à montrer l'irrationalité du préjugé racial.

Comme le souligne Costa, les préoccupations eugénistes sous-estimaient non seulement le droit des personnes à préserver l'intégrité de leurs corps mais cherchaient à détruire l'éthique de liberté individuelle propre à la démocratie libérale. En choisissant la stérilisation, la ségrégation, etc., comme instruments thérapeutiques, les psychiatres laissaient transparaître leur goût pour l'usage de pratiques forcées dans le traitement de la maladie mentale, propageant également la xénophobie et un moralisme « deliriforme » dans la mesure où ils affirmaient que « les vices humains génèrent une plus grande pauvreté que les accidents et les maladies, et le remède contre ce mal est la prophylaxie sociale, qui, en le prévenant à temps, diminuera notablement la misère provenant des accidents, des maladies, des anormalités, des faiblesses, imprévoyance et les vices humains. » [21]

Alfred Binet (1857-1911), psycho-physiologiste et psychiatre, connu pour l'invention de l'Echelle Métrique de l'Intelligence, est un des Français qui influença le plus la pensée éducative au Brésil. Son œuvre est fondée sur deux principes : « La pédagogie doit avoir comme préliminaire une étude de la psychologie individuelle de l'enfant » ; et « les différences individuelles sont plus fortes pour les processus supérieurs que pour les processus élémentaires ».

Ayant travaillé à la Salpetrière avec Jean Martin Charcot et plus tard, avec Théodore Simon et Desiré-Magloire Bourneville,Binet fut le défenseur de l'éducabilité de l'enfant dit « anormal » et le responsable de diverses actions allant dans ce sens. Grâce à son travail, la loi française de 1909 institua la création de classes annexes et d'écoles autonomes de perfectionnement, ainsi que le premier Certificat d'Aptitude à l'Enseignement d'Enfants Arriérés, modifié, depuis, à de nombreuses reprises.

À partir de l'application de trois examens : médical, pédagogique et psychologique, Binet classait les enfants comme idiot, imbécile ou débile, associant immédiatement une méthodologie adaptée à chaque enfant selon les résultats des tests. Il considérait que l'anormal n'était ni attardé, ni inférieur, mais avait un rythme et un mode d'évolution différents. Son Echelle Métrique a été exclusivement conçue pour les enfants anormaux. Un âge correspondant à celui d'un enfant dit normal était alors attribué sans pour autant que cette classification soit immuable, car selon Binet, le retard dans un certain domaine

[20] OLIVEIRA, (X.) «Da profilaxia mental dos imigrantes.» 1932, cité in COSTA, (J.F.) *I bid*. p. 45

[21] CARDOSO, (A.) «8a. reunião da campanha pro-hygiene mental.» 1933, cité in COSTA, (J.F.) *Ibid*. pp. 59-70

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

est compensé, parfois, par un développement supplémentaire dans un autre domaine, ce qui empêche de donner une référence précise en termes « d'âge mental ». [22]

Convaincu de l'importance d'une formation en psychologie pour la pédagogie, Binet ouvre le Laboratoire de pédagogie expérimentale aux professeurs, inaugurant ainsi la psychologie scolaire ainsi que le courant psychopédagogique. Parmi ses écrits, nous pouvons citer des ouvrages tels que *La psychologie individuelle et l'enfant* (1918) ou *Les idées modernes sur les enfants* (1911).

Edouard Seguin (1812-1880), médecin français, disciple d'Itard, a également marqué la pensée brésilienne. Il est le premier à travailler avec une classe d'enfants présentant une déficience mentale. Puis, chargé de s'occuper des enfants « idiots » à l'hôpital Bicêtre à Paris, tout en suivant ses méthodes de travail, Seguin travaille au côté de Félix Voisin et utilise pour la première fois la ligne de traitement médico-pédagogique, influençant la création de nombreuses écoles spécialisées et d'hôpitaux en France et, plus tard, aux Etats-Unis.

Sa méthode, exposée dans son ouvrage *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et autres enfants arriérés ou retardés* (1846) prend comme point de départ les aptitudes corporelles et la motricité pour atteindre le développement de perceptions, qui conduisent à des notions, qui à leur tour, conduisent à des idées : « L'éducation de tous les enfants et des idiots d'autant plus, devrait débuter par l'étude des notions qui englobent tous les phénomènes perceptibles par les sens. (…) Lorsqu'il aura ces notions, l'enfant établira les relations qui peuvent exister entre elles (les choses), (…) Devons-nous en déduire que son intelligence ne se réveillera jamais ? Non, certainement pas. Laissons son esprit grandir dans la vérité, de la même manière et par le même procédé intellectuel avec lequel il a jugé les choses, il jugera les abstractions. (…) Avançons alors, calmes et confiants, vers cette voie (…) » [23]

Ayant conçu un ingénieux matériel didactique, des exercices et des progressions ajustées, il fut le précurseur de la neuropsychologie et de la rééducation psychomotrice qui influencera Desiré Magloire Bourneville et Maria Montessori.

Bourneville (1840-1909), médecin et disciple de la médecine expérimentale de Claude Bernard, orienta ses premiers travaux vers l'épilepsie et l'idiotie, fondant la revue « le Progrès Médical » avec l'appui de Jean Martin Charcot (1825-1893). Politicien républicain, libéral et anticlérical, il fut le précurseur de la formation spécialisée ainsi que de la neuropsychiatrie pour les enfants.

Grâce à l'adoption d'une approche médico-pédagogique, il orientait, avec un matériel diversifié auquel s'ajoutaient des douches, des bains et des massages, l'éducation des fonctions organiques, des fonctions motrices, des sens et du développement

[22] En 1912, William STERN propose le calcul du quotient d'intelligence repris, ensuite, par Lewis TERMAN qui utilise la notion d'âge mental. Cité par GARDOU (Ch.) « L'intelligence et l'éducation des enfants déficients, d'après Alfred Binet » in Pensée et actualité d'Alfred Binet, *Cahiers Binet Simon* n°634, 1993, pp. 19-32

[23] SEGUIN (E.) «Traitement moral hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés ou retardés.» 1846. Cité in WACJMAN (C.) *L'enfance inadaptée. Anthologie de textes fondamentaux* . Toulouse : Privat, 1993. pp.66-67

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sensitivo-moteur. Parallèlement, il utilisait comme supports psychologiques les facultés d'attention et d'imitation, les confrontant avec la réalité , en ayant recours à des objets ludiques divers. Il a laissé de nombreux ouvrages : entre autres, *L'Assistance aux enfants considérés incurables* (1889) ; *Création de classes spéciales pour les enfants arriérés* (1989) ; *Traitement médico-pédagogique des différentes formes d'idiotie* (1905).

S'inspirant des travaux de ce précurseur, Juliano Moreira et Fernando Figueira fondèrent en 1905, à Rio de Janeiro, le Pavillon Bourneville pour l'éducation et le traitement des enfants déficients mentaux, jusqu'alors accueillis à l'Hôpital National et dans la Colonie de l'île du gouverneur.

Cette même mesure fut adoptée par Leitão da Cunha à Petrópolis, en 1920 et par Franco da Rocha qui fonda, à São Paulo, un pavillon à l'Hospice de Juqueri en 1921. Plus tard, en 1929, l'école Pacheco et Silva sous l'orientation de Norberto Souza Pinto sera également créée.

En 1917, l'ouvrage *Débiles Mentaux à l'école publique et Hygiène scolaire et pédagogie* , publié par le médecin Vieira de Mello, relate le fonctionnement de ces institutions et la classification des enfants en situation de handicap.

D'après les analyses de Jannuzzi, le critère d'évaluation de l'anormalité utilisé par Mello était le degré d'intelligence. Il était fondamentalement basé sur le comportement ainsi que sur les notes attribuées aux enfants après observation du professeur, qui les classait alors comme anormaux intellectuels (précoces, normaux ou tardifs), moraux ou pédagogiques selon les comportements observés : faible attention, mémoire lente et paresseuse, volonté capricieuse, initiative rudimentaire avec une prise de décision difficile, réflexion laborieuse, crédulité excessive ou insuffisante, etc. [24] Selon l'auteur, les critères servant à distinguer les catégories étaient très imprécis ou simplement omis. De plus, l'ouvrage ne présentait aucune orientation se référant à la procédure pédagogique ou à la création d'institutions spécifiques pour ces enfants, laissant transparaître davantage une préoccupation de classification afin d'opérer un « assainissement » des écoles, et d'exclure ces enfants, plutôt qu'une préoccupation éducative.

En 1913, Clemente Quaglio publia les résultats de sa recherche réalisée dans les écoles publiques de Sao Paulo, pour laquelle elle appliqua l'échelle métrique de l'intelligence Binet-Simon. Dans ce travail auprès de 149 enfants, intitulée *La solution au problème pédagogico- social de l'éducation de l'enfance à l'intelligence anormale au Brésil,* Quaglio dénombrait 13% d'enfants considérés comme ayant une intelligence anormale. En se basant sur ce pourcentage, l'auteur calculait et annonçait que le nombre d'enfants à l'intelligence anormale dans l'Etat de Sao Paulo était de 12 050 enfants.

Toutefois, depuis le Décret-loi de 1904, on interdisait l'inscription des enfants âgés de moins de 6 ans qui souffriraient de « gêne contagieuse et répugnante », celle des imbéciles et de ceux qui, par défaut physique, seraient incapables de recevoir une éducation. [25] Dans ces conditions, comme le montre l'auteur, nombred'enfants à BS

[24] JANNUZZI (G.) *O p.cit*, pp. 37-38

[25] *Ibid*., pp. 41-42

étaient depuis longtemps exclus. Il revenait à l'école d'effectuer un nouveau tri à partir de l'échelle métrique de l'intelligence.

En suivant le même axe que Quaglio, Basilio de Magalhães contribua également à la diffusion de la pensée française grâce à son œuvre : *Traitement et éducation des enfants à l'intelligence anormale* (1913). Il réalisa une synthèse en s'appuyant sur les idées de Binet et de Bourneville, désireux de souligner l'importance du processus sélectif des enfants en situation de handicap et de leur éducation au sein d'institutions spécialisées.

Cependant, dans la pratique, la sélection des dénommés « anormaux » était faite à partir des rapports des éducateurs qui confondaient « l'anormal » avec « l'indiscipliné », sans que soient effectués des examens approfondis pour mieux comprendre chaque cas.

Ce souci de classification au Brésil, se fondait essentiellement sur la validation du système socio-économique dominant, non sur un souci d'ordre humaniste et/ ou scientifique. Les concepts, processus et méthodes des précurseurs français furent déformés en fonction des idées des groupes dominants.

Il convient de souligner l'influence que les idées de ces intellectuels ont eu, jusqu'à aujourd'hui, sur la représentation de la personne en situation de handicap. Assimilés à un groupe « d'incapables, de mendiants et de criminels », ces personnes étaient considérées comme des « rebuts de l'humanité » naturellement destinés à l'extinction par le biais de la sélection naturelle.

Le regard porté au Brésil sur ceux qui seront, chaque fois davantage, exclus de la société est indéniable dans le discours de Santos, présent dans l'Annuaire de l'enseignement de São Paulo en 1917 : « Les sociétés de demain seront caractérisées par un rigoureux esprit de sélection, de différenciation fonctionnelle, de manière à désigner à chaque individu un domaine d'action pour l'harmonie du groupe. Prenez garde, rebuts ! Prenez garde, parasites ! Chacun vaudra ce qu'il produit.» [26]

En 1927, Norberto Souza Pinto exposait, dans *L'enfance retardataire : essais d'Orthophrénie*, la pensée psychiatrique brésilienne en matière d'éducation des enfants en situation de handicap. En se basant également sur les idées de Bourneville et Binet, Souza Pinto définissait « l'orthophrénie » comme une branche de la pédagogie scientifique, destinée à l'éducation des enfants « anormaux de l'école ». Il divisait les « anormaux de l'école » en 3 catégories : les arriérés, retardataires ou débiles ; les instables ; les mixtes, à la fois instables et arriérés.

L'école était alors le critère de normalité ou d'anormalité. Pour Souza Pinto, les enfants qui appartiennent au groupe des retardataires sont « tous les enfants qui savent communiquer de manière orale ou écrite avec des êtres semblables, mais qui montrent toutefois un retard de 2 à 3 ans dans leur parcours scolaire.»

Le groupe des instables correspondaient à «tous ceux que nos actuels éducateurs définissent, dans la vie scolaire, comme des indisciplinés parce qu'ils sont à l'origine quotidiennement de bavardages, de turbulences, et souvent d'hypocrisie et de mouchardage.» [27]

[26] JANNUZZI (G.) *O p.cit*., p. 43

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Souza Pinto associait les enfants en situation de handicap à une nature morbide et même maléfique contre laquelle il fallait défendre la société.Leur éducation reposait sur l'idée de prévention des actes délictueux. Ces enfants, d'après la vision de l'auteur, étaient des enfants « perdus pour la société et relégués à l'asile afin d'expier les péchés de leurs parents, et qui attendaient une opportunité de recevoir la lumière bénéfique de l'instruction.» [28]

On constate que la représentation que Souza Pinto se fait de ces enfants était liée à l'idée de péché, de faute et de victime expiatoire, prégnante dans la culture judéo-chrétienne. Le salut, grâce à la lumière de l'éducation, renvoyait alorsaux attentes des idéaux de l'école nouvelle.

Les personnes en situation de handicap étaient également citées dans son œuvre comme étant des individus appartenant à un groupe plus large d'indigents, de criminels, de rebelles, etc. Cette association, faite en France jusqu'au XIXème siècle, date à laquelle le besoin d'une clarification et d'une séparation s'imposa, a perduré toutefois dans l'imaginaire social brésilien jusqu'au XXème siècle.

Malgré le caractère normatif, ségrégatif et ambigu des précurseurs brésiliens, c'est grâce à eux qu'apparurent les premières actions en faveur de l'éducation et de l'intégration des sujets en situation de handicap au Brésil. En 1926, Norberto Pinto fonda l'Ecole Auxiliaire des Retardés, un des symboles de l'éducation spécialisée brésilienne.

En 1925, le médecin Ulysses Pernambucano avait déjà fondé à Recife, une école pour les personnes en situation de handicap. Il publia *« Etude psychotechnique de certains tests d'aptitude* (1922) *; Quotient Intellectuel des psychopathes de Pernambuco* (1931)*, Idéaux et Réalisations* (1932) *et Quelques données anthropologiques de la population de Recife* (1935). Il organisa, en 1940, la 1ère Journée d'Etudes Psychologiques, créa le Musée de Neurobiologie et la Ligue pour la Santé Mentale de Pernambuco et devint professeur d'enseignement spécial à Recife. [29]

Dans les années 1920 et 1930, une série de loi « régionales » d'enseignement ont cependant exclu les enfants à BS, au moment même où leur éducation devait être assurée dans des classes spéciales.

L'Etat de Minas Gerais, dans sa réforme éducative de 1927, exonérait du montant de l'inscription les déficients, les indigents, les enfants résidant à plus de deux kilomètres de l'école et créait, au même moment, des écoles ou classes pour des enfants dits « attardés mentaux ».

L'école de perfectionnement, créée grâce à la réforme, prévoyait la formation de professeurs pour l'éducation spécialisée et comptait, parmi ses disciplines fondamentales la psychologie et la biologie, enseignées durant seize mois. En 1929, Francisco Campos, secrétaire d'éducation fit venir Théodore Simon, Léon Walter, Artus Perrelet et Jeanne

[27] SOUZA PINTO, (N.) *A infância retardatária : Ensaios de ortophrenia* .Campinas, 1927. pp. 3-4

[28] SOUZA PINTO, (N.) *Op.cit*., p. 57

[29] JANNUZZI, (G.) *O p.cit*., p. 63

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Louise Milde pour l'ouverture de l'école. Plus tard, la russe Helena Antipoff, collaboratrice d'Edouard Clarapède au sein de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, en France, se rendit au Brésil pour y diriger le Laboratoire de Psychologie de l'Ecole dePerfectionnement. Née à Grodno, en Russie, en 1892, Helena Antipoff débuta ses études de médecine à la Sorbonne et travailla comme élève et stagiaire de Théodore Simon à la Société pour l'Etude de l'Enfant à Paris. [30] Invitée par Claparède à rejoindre l'Institut Jean-Jacques Rousseau en Suisse, elle abandonna ses études de médecine et partit à Genève, où elle travailla pendant près de deux ans.

Après 10 ans, au cours desquelles elle travailla en Allemagne et en Russie, Helena Antipoff retourna à l'Institut Jean-Jacques Rousseau et travailla comme assistante de Clarapède pendant 4 ans avant de s'installer, en 1929, sur invitation du gouvernement brésilien, dans la ville de Belo Horizonte, dans l' Etat de Minas Gerais.

En 1932, elle fonda la Société Pestalozzi pour le soutien et l'éducation des enfants « exceptionnels ». Le terme « exceptionnel », qui jusqu'alors n'était pas utilisé au Brésil, se substitua peu à peu aux termes « anormaux », « débiles »…En se basant sur les idées de Binet, Simon, Claparède et Montessori, elle travailla activement à l'éducation des enfants à BS, écrivant divers articles jusqu'à sa mort, en 1974, à Belo Horizonte.

À son initiative, la Société Pestalozzi, destinée au soutien des enfants et adolescents affectés de déficience mentale, vit le jour dans l'Etat de Rio de Janeiro, en 1948. Cette institution fut pionnière dans le domaine de l'orientation et de l'installation des premiers ateliers pédagogiques au Brésil. [31]

Henri Pestalozzi (1746-1827), lecteur admiratif du *Contrat Social* et d'*Emile* de Rousseau, fit sa première expérience éducative en accueillant les enfants pauvres à Neuhof. Formé dans une tradition d'éducation par le travail, il accueillait les enfants pour les faire travailler et étudier au sein de cette communauté autogérée, qui n'obtint pas de succès. Pestalozzi se mit alors à écrire un roman en quatre parties : *Leonardo et Gertrude* (1781). Il croyait au principe de bonté naturelle des êtres humains, un bonté corrompue par l'ordre social.

En 1979, il créa l'institut de Stans, dans une ville détruite par la guerre. Dans cette « situation pédagogique extrême », il cherchait à montrer le pouvoir d'humanisation du travail pédagogique à partir d'une situation où l'homme avait été « déshumanisé ». Il déclarait, dans ses *Lettres de Stans*, avoir lui-même vécu comme un mendiant afin de pouvoir apprendre aux mendiants à vivre comme des hommes. [32]

Contraint à fuir à cause de la guerre, Pestalozzi continua son œuvre éducative en fondant un autre institut à Berthoud. Dans son ouvrage *Comment Gertrude instruit ses enfants*, il évoque les principes de sa « méthode » :

[30] ANTIPOFF, (D.I.) *Helena Antipoff. Sua vida/sua obra*, Rio de Janeiro : Jose Olympio Editora, 1975. passim.

[31] MAZOTTA (M.J.S.) *Op.cit*., pp. 43-44

[32] GARDOU, (Ch.) *Op.cit*., pp.8-10

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

- Tête : connaissance/ Pédagogie de l'intelligence : éducation intellectuelle
- Mains : pouvoir / Pédagogie de la main : éducation physique et professionnelle
- Cœur : volonté / Pédagogie du cœur : éducation morale

Obligé à nouveau de quitter Berthoud, il fonda un autre institut à Yverdon, accueillant les enfants provenant des différentes parties de la Suisse. Cet institut retint l'attention, entre autres, de Goethe, en Allemagne, mais ce n'est qu'après une visite à l'Institut Royal des Sourds–Muets de Paris que Pestazolli décida de créer une institution semblable en Suisse.

Sa pédagogie se fondait essentiellement sur la priorité donnée à chaque langage mimé dans l'évocation du concret ; l'apprentissage de mots basé sur les activités quotidiennes et la lecture ; l'enseignement de notions abstraites ; l'accès au langage articulé ; l'intégration professionnelle et sociale et la connaissance du milieu et l'ouverture sur le monde. Pour lui, l'éducation de l'humanité consistait à reconnaître, maintenir et promouvoir la dignité de chaque être. Il croyait que le désir d'apprendre était amoindri ou même éteint par les échecs,et proposait donc de réguler les exercices afin de permettre le succès.

En promouvant l'éducation populaire et l'éducation spéciale, Pestalozzi influença, entre autres, Friedrich Fröbel (1782-1852) et Johann Herbart (1776 -1841), et fut considéré comme le père de la pédagogie moderne.

Au Brésil, d'autres institutions sont crées après la fondation de la Société Pestalozzi par Antipoff.

En 1954, la première Association des Parents et Amis des « Exceptionnels » (APAE) a vu le jour à Rio de Janeiro, à l'initiative d'un groupe de parents, influencés par un couple nord-américain, membre de la National Association for Retarded Children (NARC) des Etats-Unis.

D'autres institutions apparurent à cette même période : l'Institut des Aveugles du Prêtre Chico (1928), l'Institut Santa Terezinha (1929) pour les déficients auditifs ; l'Institut éducatif São Paulo (IESP), (1954) pour les déficients auditifs ; la Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1931) pour les déficients physiques; le Foyer - Ecole São Francisco (1943), également pour les déficients physiques ; ainsi que l'Association d'Assistance aux enfants déficients physiques (AACD) (1950).

Toutes ces institutions étaient sous contrat avec les gouvernements fédéraux, d'état et/ ou municipaux, les entités religieuses et privées.

1.3 Les progrès législatifs en faveur de la personne présentant une déficience

À partir de la deuxième moitié du XXème siècle, la société brésilienne entra dans sa période de grande croissance économique. Cependant, cette dernière ne s'accompagna pas d'un développement social. En réalité, les relations de classe conservaient encore beaucoup du passé colonial.

Les analyses de Florestam Fernandes, réalisées dans les années 60, sont encore aujourd'hui valables et montrent les fortes disparités sociales.

Malgré l'avènement de l'industrialisation et de la nécessaire formation des ouvriers qui en découle, le modèle de relationsde l'époque coloniale subsistait à tel point que « l'horizon culturel inhérent à la conscience conservatrice d'aujourd'hui (…) rappelle davantage la symétrie « colonisateur » versus « colonisé » que « l'entrepreneur capitaliste » versus « l'ouvrier ». Cela montre à quel point l'ordre civil n'a pas encore atteint les groupes incorporés au marché capitaliste du travail et au système des relations de classe (…) ce modèle rend compte de la coexistence de la tolérance et même de la cordialité avec un profond dédain élitiste pour celui qui n'a pas la même condition sociale. Cela fait que ce qui semble « démocratique » en surface soit de fait « autoritaire » et « autocratique » dans son essence. Ce palier psychologique est notre héritage le plus durable du passé colonial et du monde esclavagiste. » [33]

Même lorsque le pays a pris le nom de république démocratique, il n'y a pas eu de rupture avec le modèle cité ci-dessus. Dans la société nationale, seul se distinguait, le « noble » ou le « bourgeois » : il jouissait des garanties civiles, du droit de représentation et, disposant d'une voix dans les mécanismes sélectifs de « l'opinion publique », il commandait la démocratie restreinte.La mutation sociale n'a pas eu lieu pour la société brésilienne, mais pour un petit univers de privilégiés. La conscience conservatrice prévalait car elle réunissait les principaux avantages des structures du pouvoir de la vieille et de la « nouvelle » oligarchies, qui voulaient un « développement sécurisé», et qui avaient l'appui des secteurs ascendants des classes moyennes et des partenaires étrangers, notamment les Etats-Unis.

C'est ainsi que, plus d'un siècle et demi après l'Indépendance et à trois quart de siècle de l'universalisation du travail libre et de la proclamation de la République, « la transformation sociale ne se présente pas encore comme un tout pour la société brésilienne, mais pour une minorité privilégiée, qui peut être estimée, selon les effets de la classification sociale effective du « système », à un maximum de quarante pour cent, mais qui ne dépasse pas, en réalité, dix pour cent, en terme de concentration de revenu ou de pouvoir et de revenu moyen compatible avec le « standard de vie décente » des élites.» [34]

Ces considérations sont importantes dans la mesure où les politiques adoptées au cours de l'histoire brésilienne visaient principalement à doter le pays d' infrastructures économiques, de moyens de communication, de transports et de services étroitement influencés par des objectifs immédiats des couches sociales dominantes. Selon les mots de Fernandes , « la minorité privilégiée considère ses intérêts et se considère elle-même comme la Nation réelle, une nation qui commence et termine avec elle. C'est pourquoi ses intérêts particularistes sont confondus avec les « intérêts de la Nation » et résolus de telle manière. Alors que les intérêts de la masse exclue sont simplement oubliés, ignorés ou sous-estimés. Les thèmes de transformation sociale entrent ainsi dans la sphère du

[33] FERNANDES, (F.) *Mudanças sociais no Brasil : aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira* . São Paulo : Difusão européia do livro, 1960. pp. 34-35

[34] *Ibid*., pp. 42-43

 Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

contrôle social et de la domination de classe avec une optique biaisée qui identifie la Nation avec les « chefs du pouvoir.» [35]

Dans ce contexte, il est possible de comprendre la difficile avancée des questions sociales concernant les classes populaires et notamment l'éducation. Les lois, constamment modifiées ou simplement ignorées attestaient du niveau de la prétendue démocratie brésilienne. De fait, sous couvert d'un système qui, de démocratique n'avait et n'a que le nom, le développement du pays ne concerna qu'une fraction réduite de la population. Fernandes parle d'une résistance « sociopathique » aux changements, renforcée par les classes privilégiées qui, par peur, considéraient toute ouverture ou modification de l'ordre en vigueur comme le début d'un cataclysme social . Cette panique est fréquemment manipulée et exagérée. [36]

Dans ce contexte, nous pouvons dire que la législation éducative a timidement évoluéalors que sa pratique a tragiquement stagné.

En 1954, une première étude sur l'abandon scolaire a été réalisée au Brésil par Moysés Kessel. Après l'étude d'un échantillon d'élèves inscrits en première année de l'enseignement élémentaire, il concluait que, neuf ans plus tard, la moitié de ces élèves n'avait pas été scolarisée pendant plus d'un an. [37]

Dans les années 60, le gouvernement fédéral s'intéressa à la question éducative des « exclus ». De nombreux mouvements s'engagèrent pour l'éradication de l'analphabétisme, l'éducation des adultes, l'éducation rurale apparurent et les débats sur le thème de l'éducation populaire s'intensifièrent.

C'est ainsi qu'en 1957, la Campagne pour l'Éducation du Sourd Brésilien (CEBS) fut instituée par Décret fédéral. Coordonnée par l'Institut National d'Éducation des Sourds (INES), cette campagne eut pour objectif l'éducation et l'assistance des sourds.

La Campagne Nationale pour l'Education et la Réhabilitation du Déficient Visuel, liée à l'Institut Benjamin Constant (IBC), fut lancée en 1958. Après avoir subi différentes transformations au cours des années, cette Campagne fut finalement rattachée au Ministère de l'Éducation et de la Culture et prit le nom de Campagne Nationale pour l'Education des Aveugles (CNEC).

Présidée par la Société Pestalozzi et l'APAE de Rio de Janeiro, la Campagne Nationale d'Education et de Réhabilitation des Déficients Mentaux (CADEME), rattachée au Ministère de l'Education et de la Culture et réglementée par décret, est instituée en 1960. [38]

Issue des mouvements pour la démocratisation de l'éducation brésilienne, la figure de l'éducateur Paulo Freire émergea alors sur la scène politique nationale. Invité par le

[35] FERNANDES, (F.) *Op.cit*., pp. 44-45

[36] On pourrait citer la période qui précède les élections présidentielles de 2003 où la candidature de Inácio Lula da Silva, représentant de 'a gauche brésilienne, provoque la panique dans la société brésilienne mais aussi dans les pays investisseurs. Malgré la pression des groupes dominants, Lula a été élu Président de la République.

[37] PATTO, (M.H.S.) *A produção do fracasso escolar*, São Paulo : Casa do Psicólogo, 1990. p.112

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Ministre de l'Education Paulo de Tarso Santos afin de réaliser la Campagne Nationale d'Alphabétisation, Freire, coordinateur de ce projet, avait en charge l'alphabétisation et la formation à la citoyenneté de cinq millions d'adultes.

Le président Jõao Goulart (1963) chercha à mettre en pratique la « méthode d'alphabétisation » de Paulo Freire dans tout le pays, mais le coup d'Etat militaire de 1964 mit fin à ce projet ainsi qu'à d'autres projets éducatifs, envoyant en exil Paulo Freire et de nombreux intellectuels brésiliens.

Dans la loi n°4024 des Directives de l'Education Nationale de 1961, est réaffirmé le droit à l'éducation des « exceptionnels », en vue de leur intégration à la communauté. Leur éducation devra, selon les termes de cette loi, et dans la mesure du possible, être intégrée au système général d'éducation. Dans l'article 89, les Pouvoirs Publics s'engagent à dispenser un « traitement spécial moyennant des bourses d'études, des prêts et des subventions » à toute initiative privée relative à l'éducation des « exceptionnels » et considérée efficiente par les conseils d'Etat d'Education. [39]

Comme le montre les analyses de Mazzotta, la loi de 1961 présente de nombreuses lacunes, nuisant aussi bien aux actions qu'aux destinataires des crédits.

Cette situation tend à s'aggraver pendant la dictature, qui durera jusqu'en 1984. Le développement de l'enseignement public à tendance techniciste et bureaucratique caractérisa cette période. L'éducation morale et civique devient une discipline obligatoire enseignée à tous les degrés d'enseignement. Ce fut sous le régime militaire, comme le souligne Maria Helena Souza Patto, que « la verticalisation du pouvoir, par le biais de la segmentation du savoir, atteignit des proportions importantes. Une préoccupation techniciste amena à une concentration sur l'insertion des nouvelles couches sociales au sein de la hiérarchie des fonctionnaires du système éducatif (…) Au nom du perfectionnisme technique, de l'efficience de la productivité du système, la hiérarchie se dédoubla et la bureaucratie augmenta. Cela permit d'atteindre les finalités politiques sous l'apparence d'une totale neutralité, en même temps que les conditions pour l'improductivité du système scolaire étaient créées. » [40]

Certains articles de la Constitution de 1967 et l'amendement constitutionnel de 1969 garantissent les droits des personnes en situation de handicap : l'amélioration de leurs conditions sociale et économique grâce à l'éducation spéciale et gratuite, l'assistance, la réhabilitation et la réinsertion sociale, l'interdiction de la discrimination au travail et l'accessibilité aux établissements publics.

La Loi n°5.692 de 1971 fixant les directives et les bases de l'enseignement qualifié, aujourd'hui enseignement de base et de second degré, déclarait, dans son article 9, que les élèves qui présentaient des déficiences physiques ou mentales, ceux qui avaient un

[38] BRASIL. Décret Federal n° 42.728, dec.,1957 pour la CESB; Décret n° 44.236 aout.,1958 pour CNERDV et Décret n°48.252 mai.,1960 para a CNEC; Décret n°48.961 sep.,1960 pour CADEME; cité in MAZOTTA (M.J.S.), *O p.cit*. pp.49-51

[39] MAZOTTA (M.J.S.), *O p.cit.*, pp. 54-68

[40] PATTO, (M.H.S.) *O p.cit. ,* pp.190-191

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

retard considérable sur l'âge normal de l'inscription dans leur niveau et les surdoués devaient recevoir un traitement spécial, en accord avec les normes fixées par les Conseils d'Etat pour l'éducation compétents. Cependant, aucun éclaircissement majeur n'a été fourni concernant les normes pour l'éducation des personnes en situation de handicap, dans les écoles régulières ou spéciales.

En 1972, le premier cours de formation de niveau supérieur pour les professeurs des élèves à BS est mis en place et prend le nom d'Habilitation du Cours de Pédagogie de la Faculté Pestalozzi des Sciences, de l'Education et de la Technologie, de l'Etat de São Paulo. Le premier cours de formation en Education Spéciale dispensé dans une Université publique n'a eu lieu qu'en 1977, à l'Université d'Etat Paulista (UNESP), suivie par l'Université de São Paulo en 1983 et l'Université de Campinas en 1988.

De 1955 à 1972, la formation des professeurs des élèves à BES était dispensée aux personnes ayant un niveau bac. Initialement dispensés par des entités particulières confessionnelles, les cours de formation furent, peu à peu, pris en charge par les entités publiques.

La rémunération du professeur spécialisé a toujours, au cours de l'histoire, été identique à celle du professeur régulier.

Le Centre National d'Education Spéciale (CENESP) créé en 1973 par le Décret n°72.425, avait pour finalité de promouvoir, sur l'ensemble du territoire national, l'expansion et l'amélioration de l'accueil aux personnes à BS. Créé pour être l'organe central de direction supérieure, dont les activités étaient supervisées par le Secrétariat Général du Ministère de l'Education et de la Culture, le CENESP vit son organisation, sa compétence et ses attributions établies et approuvées par l'arrêté n° 550 en 1975. Ayant subi de nombreuses modifications au cours du temps, cet organe se transforma en Secrétariat pour l'Education Spéciale (SESPE), tout en maintenant sa structure initiale. Avec la restructuration du Ministère de l'Education en mars 1990, la SESPE disparut et les attributions relatives à l'éducation spéciale furent transférées vers le Secrétariat National de l'Education de Base (SENEB), qui possédait un Département de Formation Continue accélérée et Spéciale (DESE). L'institut Benjamin Constant et l'Institut National d'Education des Sourds furent rattachés au SENEB afin que s'opère une supervision ministérielle, mais continuèrent à être des organes autonomes.

Les directives de base pour l'accueil des personnes à BES, établies en 1977 et en 1978 par les Ministères de l'Education, de la Culture, de la Sécurité et de l'Assistance sociale, visaient à l'accroissement de l'accueil spécialisé, de nature médico-psychosociale et éducative. Dans ces directives, deux « populations» sont définies : celle accueillie par les institutions liées au Centre National d'Education Spéciale (CENESP/MEC) et celle liée à la Fondation Légion Brésilienne d'Assistance (LBA). La première population correspond aux personnes à BES qui présentent les conditions personnelles permettant leur acceptation comme bénéficiaires des systèmes d'enseignement réguliers, continus ou spécialisés ; la deuxième regroupe les personnes souffrant d'un ensemble d'altérations provoquées par l'incapacité, générant un écart avec les standards, sans pour autant exclure une possible réhabilitation. [41]

[41] MAZOTTA (M.J.S.), *O p.cit*, p. 72

Un diagnostic était exigé pour que l'acheminement soit fait vers les services éducatifs créés par la LBA ou autre organe compétent rattaché au Ministère de la Sécurité et de l'Assistance sociale (MPAS). De cette manière, comme le souligne Mazzotta, le positionnement clinique et thérapeutique de l'éducation spéciale est fondé sur la prévention et la rectification. Cependant, le diagnostic et l'exigence de la formation spécialisée du professeur, non respectés car jugés souvent impossibles, laissèrent clairement entrevoir la manière ambiguë dont la question était traitée, notamment par rapport à des points fondamentaux. Qui sont les déficients et/ou les exceptionnels ? Comment considérer leur éducabilité ? Comment et par qui doivent-ils être éduqués ?

Ce fut dans les années 80 que, du moins dans la sphère normative, certaines questions commencèrent à se clarifier.

Selon l'enquête du Plan National d'Action Conjointe pour l'Intégration de la Personne Déficiente de 1986, seuls 2,3% de la population en situation de handicap, en âge d'être scolarisé était prise en charge, sachant que l'offre des services éducatifs se concentraient dans les capitales et les centres urbains, notamment dans les régions Sud et Sud-Est du pays.

L'arrêté CENESP/MEC n°69, de 1986, définissait l'Education Spéciale comme faisant partie intégrante de l'Education, visant le développement total des potentialités de l'élève en situation de handicap. Dans ce même arrêté, le terme « exceptionnel » fut remplacé par le terme « élève aux besoins spécifiques ».

La même année, le CENESP devint le Secrétariat d'Education Spéciale (SESPE), sous la direction du Ministère de l'Education, par le Décret n°93613.

La Constitution de 1988 apporta des contributions importantes relativement aux droits des personnes en situation de handicap. Elle contient certaines avancées telles que :

- L'assistance sociale dispensée à qui en a besoin, indépendamment de sa contribution à la sécurité sociale ;
- L'habilitation et la réhabilitation de la personne à BS et la promotion de son intégration à la vie communautaire ;
- La garantie d'un salaire minimum mensuel après avoir apporté la preuve de ne pas posséder de moyens de subvenir à ses besoins.
- Un accueil éducatif spécialisé, de préférence dans le réseau régulier d'enseignement
- L'éducation est un droit de l'enfant et de l'adolescent, qui doit être assuré par la famille, la société et l'Etat avec une priorité absolue ;
- La création de programmes de prévention et d'accueil spécialisé pour les porteurs de déficience physique, sensorielle ou mentale et l'intégration de l'adolescent porteur de déficience par le biais d'un entraînement au travail et de la facilitation de l'accès aux biens et services, accompagnés d'une lutte contre les préjugés et d'une réduction des obstacles architecturaux.
- Des normes pour la construction de lieux et bâtiments à usage public et d'une fabrication de véhicules de transport collectif pour une plus grande accessibilité. [42]

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

La loi n°7853, de 1989, établit les normes générales pour « le plein exercice des droits individuels et sociaux de la personne en situation de handicap et de son effective intégration sociale ». Elle établit :

- L'inclusion dans le système éducatif de l'Education Spéciale comme modalité éducative qui comprend la maternelle, l'enseignement du 1er et 2nd degré, les formations accélérées, l'habilitation et la réhabilitation de professionnels, avec des programmes, des étapes et des exigences spécifiques
- L'insertion des écoles publiques et privées dans le système éducatif
- L'offre obligatoire et gratuite d'une Education Spéciale dans des établissements publics d'enseignement ;
- L'offre obligatoire de programmes d'Education Spéciale au sein d'unités hospitalières ou assimilées dans lesquels les enfants en situation de handicap puissent être hospitalisés, pour une durée d'un an ou plus.
- L'accès aux bénéfices concédés aux autres élèves pour les élèves en situation de handicap, incluant le matériel scolaire, le goûter et les bourses d'études .
- L'inscription obligatoire de personnes en situation de handicap capables de s'intégrer dans le système régulier d'enseignement dans les classes régulières des établissements publics et particuliers
- La restructuration de la Coordination Nationale pour l'Intégration de la Personne Porteuse de Déficience (CORDE), comme organe autonome, administrativement et financièrement.
- La prévision de la restructuration de la SESPE visant à améliorer l'accueil et à tenir les promesses faites. [43]

Concernant les moyens financiers, les actions du Ministère de l'Education se sont caractérisées, dans le temps, par des transferts des ressources publiques destinées à l'Education Spéciale à des institutions spécialisées particulières. De 1974 à 1988, le pourcentage des élèves inscrits dans le système particulier d'enseignement est passé de 41,8% à 45,5% alors que celui des élèves inscrits dans le système public a chuté de 58,2% à 54,5%.

Concernant le type d'accueil, en 1988, sur un total de 179.523 enfants, 43,6% étaient inscrits dans le système régulier d'enseignement et 56,4% dans des institutions spécialisées. De ce total, 38,72% étaient des enfants déficients mentaux et 35,57% étaient des enfants aux déficiences multiples. Ces chiffres peuvent cependant varier selon les critères utilisés.

Comme le montrent les analyses de Mazzota, jusqu'en 1990, les politiques d'éducation spéciale ont un côté « assistentialiste » et thérapeutique, obéissant à une vision statique qui veut que tout enfant en situation de handicap soit associé à l'Education Spéciale. [44]

[42] MAZZOTTA, (M.J.S.), *O p.cit.*, pp. 75-80

[43] MAZZOTTA, (M.J.S.), *O p.cit.*, pp. 80-81

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

C'est à partir de ce moment là qu'une nouvelle approche se développe dans les textes légaux et dans le discours éducatif.

Chapitre 2. Regard actuel : situation et réalités à l'aube du 21ème siècle

Les trois dernières décennies correspondent, globalement, augrand développement du pays qui font du Brésil l'une des dix plus grandes puissances économiques mondiales. La dépendance culturelle fonctionne toutefois comme un instrument de renforcement de la dépendance politique et économique. La survalorisation des domaines technologiques, avec une prédominance de l'enseignement spécifique au détriment de la formation générale et l'affaiblissement des sciences humaines et sociales résultent des politiques éducatives menées par le pays en partenariat avec la Banque Mondiale.

2.1 Une société encore « excluante »

Selon les données de la Banque Mondiale, en 1993, 40,9% de la population brésilienne était pauvre, avec un revenu mensuel inférieur à US$60,00 et 18,7% étaient extrêmement pauvres avec un revenu mensuel inférieur à US$ 30,00. [45]

Le taux d'analphabétisme du pays en 1999 était de 13% pour une population de près de 160 millions d'habitants. En prenant en compte l'inégal développement du pays selon les régions, on dénombre 7,8% d'analphabètes dans la région sud, 7,8% dans la région sud-est, 10,8% dans la région centre-ouest, 11,6% dans la région nord et 26,6 % dans le nord-est. [46]

Concernant le niveau de scolarisation, jusqu'en 1990, seulement 19% de la population du pays avait achevé le premier cycle, 13% avait atteint l'enseignement de second degré et 8% l'enseignement supérieur. Les indices de redoublement et d'abandon scolaire étaient respectivement en 1999 de 21,6% et de 4,8% . [47]

La faible préoccupation du Brésil pour l'éducation a généré l'exclusion de milliers d'enfants du monde scolaire. Les données internationales publiées en 1999 offrent un panorama non seulement de l'exclusion scolaire mais également de la place occupée par

[44] MAZZOTTA, (M.J.S.), *O p.cit*., pp198-201

[45] GADOTTI, (M.) et al., *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre : Artmed, 2000. p. 147

[46] IBGE/PNAD*, Recenceamento demográfico*. 1999. La région du nord ne compte pas la population rurale. Disponible in : < http://www.inep.gov.br/basica/censo/ default.asp >. Accès le : 05 avr.2004

[47] MEC/INEP/IBGE, *PCN – Parâmetro Curricular Nacional e Educação no Brasil*, 2001. Disponible in : < http://www.inep.gov.br/basica/censo/ default.asp >. Accès le : 05 avr.2004

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'éducation dans le contexte mondial. L'enquête révèle que :

- Près de 125 millions d'enfants ne fréquentent aucune école, et 2/3 d'entre eux sont des filles.
- 150 millions ont commencé un parcours de scolarisation mais l'ont abandonné avant de savoir lire et écrire.
- Un adulte sur quatre dans les pays en voie de développement - soit 872 millions d'individus- ne sait ni lire ni écrire ; deux tiers sont des femmes.
- La pauvreté n'est pas l'unique explication. Certains pays pauvres, de fait, investissent dans l'éducation comme, par exemple, Cuba, le Sri Lanka, le Vietnam, la Chine, l'Indonésie, le Zimbabwe.

On estime que 8 milliards de dollars par an seraient nécessaires pour atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous. Selon Oxfam International [48] , ces 8 milliards de dollars équivalent :

- aux dépenses militaires mondiales de quatre jours
- à la moitié de ce qui est dépensé chaque année aux Etats-Unis en jouets
- à moins que ce que les Européens dépensent annuellement en jeux d'ordinateur [jeux vidéos ou jeux numériques] et en eau minérale

Notons que :

- L'Afrique dépense 13 milliards pour le remboursement de la dette externe
- Le Pakistan dépense six fois plus pour la défense que pour l'éducation

Actuellement, la coordination du processus de développement de l'Education Spéciale brésilienne est prise en charge par le Secrétariat d'Education Spéciale (SEESP), organe relevant du Ministère de l'Education et des Sports (MEC). Le SEESP a pour principal objectif de coordonner l'élaboration de la Politique d'Education Spéciale du pays, de stimuler, de superviser et d'impulser son implantation, en apportant une assistance technique et financière.

Concernant la définition et le diagnostic de la déficience mentale, le MEC a adopté le système de l'*American Association of Mental Deficiency* (AAMD). Il y a eu, au cours de l'histoire au Brésil, une grande variation des termes employés pour la classification et le diagnostic des persones ayant une déficience mentale, tant par la société que par les organes gouvernementaux. Tandis que l'AAMD utilise le terme générique de « retardement mental » et les sous-catégories « faible, modéré, sévère et profond », le Brésil adopte les termes génériques « retard mental » ou « déficience mentale » et les sous-catégories « éducable, entraînable et dépendant » depuis 1975. [49]

[48] OXFAM INTERNATIONAL., « Education Now : Break the Cycle of Poverty ». Oxford : Oxfam Publications, 1999, cité par MITTLER, (P.), *Educação inclusiva. Contextos sociais*. Porto Alegre : Artmed, 2003. pp. 41-42

[49] FERREIRA, (J.R.), *A exclusão da diferença*. Piracicaba : Unimep, 1995. p. 45

Concernant les critères de classification, les tests de QI ont fréquemment été utilisés avec nombre de modifications liéesà la valeur limite entre « normalité » et « anormalité ». L'évaluation du comportement d'adaptation de l'enfant au travers des tests psychomoteurs et des tests de personnalité ont également été utilisés comme des instruments de diagnostic. Toutefois, tous ces outils, dans la majorité des cas développés dans d'autres pays et pas toujours adaptés au contexte brésilien, ne font pas l'objet d'un consensus, créant une grande variation des analyses et laissant place à tout type de comportements ségrégatifs sans aucun fondement scientifique.

D'autre part, le manque de qualité du système éducatif, que ce soit en termes de formation du corps enseignant ou de l'application des lois, favorise la non-application des critères minima pour le diagnostic. Dans ce contexte, se développe un système d'étiquetages systématiques qui alimentent un système excluant.

Comme le montrent certaines enquêtes réalisées dans l'Etat de São Paulo, des problèmes de redoublement et de comportement suffisent souvent pour que l'enfant soit dirigé vers l'enseignement spécial. La condition socio-économique ou simplement le fait d'être parent d'un enfant fréquentant l'enseignement spécial sont également des critères de sélection systématiquement utilisés. Dans la pratique, le manque de préoccupation et de rigueur avec lequel le problème de l'éducation de l'enfant à BS est traité au sein de la société brésilienne est flagrant.

Les conclusions de Julio Romero Fereira, concernant l'enfant atteint de déficience mentalenous fournissent un aperçu des principaux problèmes auxquels doit faire face l'éducation de l'élève à BS au Brésil : [50]

- Une surreprésentation des couches les plus défavorisées socialement au sein des classes spéciales ;
- L'utilisation d'instruments non adaptés à la réalité socio-culturelle de l'enfant, l'usage exagéré du QI et l'acheminement arbitraire vers les classes spéciales au vu du manque d'instruments pour le diagnostic ;
- L'infime nombre d'enfants qui, accueillis dans des classes spéciales, réintègrent l'enseignement régulier ;
- Une « inclusion physique » de l'élève en situation de handicap dans l'enseignement régulier sans les supports nécessaires à une véritable inclusion.
- La tendance à attribuer les échecs éducatifs à la déficience en soi et non aux limites socio-éducatives ; le fantôme de l'inéducabilité de la personne ayant une déficience encore présent dans l'imaginaire brésilien.
- L'absence de données sur le développement, l'évolution scolaire, la continuité éducative et l'intégration sociale des personnes en situation de handicap. En réalité, il s'agit d'une population oubliée dans les rapports et les évaluations.

C'est à partir des années 90 que le Brésil augmente ses actions pour la construction d'une éducation inclusive. Son adhésion à la Déclaration Mondiale de l'Education Pour

[50] FERREIRA, (J.R.), *Op.cit.*, p. 63

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Tous en 1990 à Jomtien, suivi en 1994, de la Conférence Mondiale de Salamanque, en Espagne, sur les besoins éducatifs spécifiques : « Accès et qualité »marque un changement.

La même année, la loi nº 8.069 établit le statut de l'enfant et de l'adolescent, afin de leur assurer une protection totale. Elle insiste sur le devoir qu'ont la famille, la communauté, la société et les Pouvoirs publics de garantir, en priorité, la véritable application, entre autres, des droits à la vie, à la santé, à l'alimentation, à l'éducation, à la professionnalisation, à la culture, à la dignité, au respect, à la liberté, à la vie en famille et à la vie au sein de la communauté. Elle rajoute qu'aucun enfant ou adolescent ne sera l'objet d'une quelconque forme de négligence, discrimination, exploitation, violence, cruauté ou oppression.

En 1994, l'arrêté n°1793 inclut la discipline « Aspects éthico-politico-éducatifs de la normalisation et de l'intégration de la personne en situation de handicap », dans les cours de pédagogie, de psychologie, et dans d'autres cours relevant du domaine de la santé et du service social.

La loi n. 9.394 des Directives et des Bases, approuvée en décembre 1996, propose certains changements significatifs dans le domaine de l'éducation au Brésil. Les niveaux fédéral, régional (celui des Etats) et municipal, qui n'ont jamais bien fonctionné du fait d'un manque d'articulation, sont appelés à coopérer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Cette Loi prévoit un investissement minimum de l'Etat centralde 18% de son budget global en éducation et 25% d'investissement des Etats régionauxet des municipalités.

Dans le chapitre V, elle définit l'éducation spéciale comme une modalité de l'éducation scolaire, offerte de préférence au sein du réseau régulier d'enseignement pour les enfants en situation de handicap . Conformément à cette loi, les systèmes d'enseignement doivent garantir l'existence de programmes et d'objectifs spécifiques, des temps d'achèvement des cours adaptés aux spécificités des élèves, d'un corps enseignant ayant reçu une formation adéquate de niveau second degré ou supérieur en éducation spéciale. Ils doivent également garantir l'existence d'une formation pour les professeurs de l'enseignement régulier concernant l'intégration des élèves en situation de handicap dans des classes communes, d'une éducation spéciale pour le travail et l'accès égalitaire aux bénéfices des programmes sociaux de l'enseignement régulier.

En 1999, le Ministère de l'Education et de la Culture crée la Commission Brésilienne du Braille, constituée de huit membres et ayant pour principal objectif d'élaborer et de proposer la politique nationale à adopter pour l'usage, l'enseignement et la diffusion du Système Braille dans toutes ses modalités d'application, de proposer des normes et des réglementations relatives à l'usage, l'enseignement et la production du Système Braille au Brésil ; d'accompagner et d'évaluer les normes et les politiques et d'élaborer le matériel et les publications susceptibles de faciliter le processus d'enseignement / apprentissage et l'usage du système Braille dans tout le pays. Le règlement interne de cette commission est approuvé par l'arrêté 554 du 26 avril 2000, date à laquelle elle entre en vigueur.

En 1999, l'arrêté n°1679 statue sur les critères d'accessibilité des personnes à BS à des institutions de l'enseignement supérieur. Il établit comme critères : l'élimination des

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

barrières architectoniques ; des places réservées dans les parkings, la constructions de rampe d'accès ou d'ascenseurs ; des distributeurs de boissonset des téléphones publics à hauteur accessible pour les utilisateurs de fauteuils roulants ; des machines à écrire de dactylographie braille, des imprimantes et une système de synthèse de voix ; des dictaphones, des photocopieuses et des programmes de grossissement de textes ; un plan d'acquisition graduelle de l'ensemble des contenus de base en braille ; des interprètes du langage des signes et une flexibilité dans la correction des examens. Ces critères commencent à faire partie, à partir de novembre 2003, des critères d'évaluation des institutions d'enseignement par le biais de l'arrêté 3.284/03.

2.2 L'apparition de la notion d'inclusion dans les textes officiels

Le rapport n°17/2001, approuvé en juillet 2001, contient les actuelles Directives Nationales pour l'Education Spéciale au sein de l'Education de Base, qui se fondent principalement sur les orientations de la Déclaration Mondiale de l'Education Pour Tous et sur la Déclaration de Salamanque. [51]

C'est à cette date, du moins d'un point de vue législatif, que s'opère un positionnement clairement inclusif, pour combattre toutes les formes d'exclusion éducative et sociale.

Concernant la politique éducative, le Rapport déclare que la construction d'une société inclusive est un processus dont l'importance est fondamentale pour le développement d'un Etat Démocratique, entendant par inclusion : « La garantie, pour tous, de l'accès continu à l'espace commun de la vie en société, une société qui doit être orientée vers des relations d'accueil à la diversité humaine, d'acceptation des différences individuelles, d'effort collectif pour l`égalisationdes opportunités de développement, avec qualité, dans toutes les dimensions de la vie. »

L'inclusion est présentée comme une avancée par rapport au mouvement d'intégration scolaire, car elle présuppose une restructuration du système éducatif, avec l'objectif de créer un espace démocratique et ouvert à tous les élèves, sans distinction de classe, de genre ou de caractéristiques personnelles, considérant que la diversité ne doit pas uniquement être acceptée mais également désirée.

Le Rapport définit l'éducation spéciale comme une modalité de l'éducation scolaire constituant un « processus éducatif définit en une proposition pédagogique, assurant un ensemble de ressources et de services éducatifs spécifiques, organisés institutionnellement pour appuyer, compléter, s'ajouter et, dans certains cas, substituer les services éducatifs communs, de manière à garantir l'éducation scolaire et à promouvoir le développement du potentiel des élèves qui présentent des besoins éducatifs spécifiques, à tous les degrés, étapes et modalités de l'éducation de base. »

Le document souligne également que la politique d'inclusion des élèves en situation de handicap dans le réseau régulier d'enseignement n'a rien à voir avec la simple

[51] MEC. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, MEC, 2001 p.15 Disponible sur : < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecercne17.pdf > Accès le : 06 avr. 2004

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

présencephysique de ces élèves avec les autres, mais « représente l'audace de revoir les conceptions et les paradigmes, et de développer le potentiel de ces personnes, tout en respectant leurs différences et en répondant à leurs besoins.»

La politique inclusive doit impliquer une amélioration qualitative et quantitative des ressources humaines et la garantie de ressources financières et de services de soutien pédagogique publics et privés spécialisés afin d'atteindre le développement éducatif des élèves. Cette amélioration, doit cependant être graduelle pour que l'éducation spéciale et régulière soient appropriées à la nouvelle réalité éducative.

Le Rapport tente de rompre avec la vision traditionnelle clinique et classificatoire, définissant la notion de besoins éducatifs spécifiques comme un concept large qui se concentre sur l'enseignement, l'école et les conditions qu'elle offre et non sur l'élève et sa normalisation. Les besoins éducatifs spécifiques sont alors ceux qui « requièrent de l'école une série de ressources et de soutien davantage spécialisés, qui offrent à l'élève des moyens d'atteindre les compétences. »

Les élèves aux besoins éducatifs spécifiques sont ici définis comme étant ceux qui , au cours du processus éducatif, démontrent :

- De fortes difficultés d'apprentissage ou des limitations du processus de développement qui les empêchent d'accompagner les activités du programme, qui sont causés par des conditions, des dysfonctions, des limitations ou des déficiences, ou qui ne sont pas liées à une cause physique spécifique
- Des difficultés de communication et de signalisation différentes des autres élèves, requérant des adaptations d'accès au programme, avec l'utilisation de langage et de codes applicables ;
- De grandes habilités / qui sont surdoués. [52]

Dans le document élaboré en octobre 2001, l'élève de l'Education Spéciale, généralement appelé « porteur de besoins spécifiques », est défini comme celui qui, présentant des besoins propres et différents à ceux des autres élèves dans le domaine des apprentissages qui correspondent à leur âge, requiert des ressources pédagogiques et des méthodes éducatives spécifiques. Ces élèves sont classés en trois catégories :

- Les porteurs de déficience (mentale, visuelle, auditive, physique, multiple)
- Les porteurs de conduites typiques (problèmes de conduite)
- Les porteurs de grandes habilités (surdoués)

On entend par conduites typiques, des manifestations de comportements caractéristiques des porteurs de syndromes et dont l'état psychologique, neurologique ou psychiatrique occasionne des retards de développement et nuit aux relations sociales, à un niveau qui requiert un accueil éducatif spécialisé. [53]

Le Rapport marque également un engagement politique avec l'éducation inclusive par le biais de stratégies de communication et d'activités communautaires visant à :

[52] MEC, *Op.cit.*, pp. 18-19

[53] *Ibid .*, p. 13

- Encourager des attitudes actives des familles, des élèves, des professeurs et de la communauté scolaire en général ;
- Surmonter les obstacles tels que l'ignorance, la peur et le préjugé
- Faire connaître les services et les ressources existantes
- Diffuser les expériences réussies d'éducation inclusive
- Stimuler le travail volontaire pour le soutien à l'inclusion scolaire

Les services de soutien pédagogique spécialisés comprennent le soutien réalisé :

- Dans les salles de classe communes aux professeurs et autres professionnels spécialisés
- Dans les salles de ressources qui s'ajoutent ou complètent l'accueil réalisé dans les salles communes grâce à des équipements et des ressources pédagogiques spécifiques
- Les services itinérants développés par les professeurs spécialisés qui visitent les écoles pour une orientation et une supervision pédagogique
- Les professeurs interprètes pour aider les élèves sourds, aveugles et autres qui montrent une volonté de communication et d'apprentissage du langage des signes.

L'accueil spécialisé dans des classes au sein des hôpitaux ou à domicile est prévu pour les élèves qui ne peuvent fréquenter l'école pour des raisons de santé, et qui vont demeurer pendant de longues périodes dans ces lieux de soin.

Concernant le programme, il est prévu une flexibilisation des contenus et des évaluations, de même qu'un examen de fin d'année spécifique qui assure un diplôme de fin de scolarité, d'après une évaluation pédagogique réservée aux élèves dont les besoins éducatifs spécifiques sont associés à une grave déficience mentale ou multiple.

Il existe globalement deux profils de professeurs qui se destinent à l'enseignement des élèves à BES :

- Le professeur certifié des classes régulières : ce dernier doit prouver, qu'au cours de sa formation de second degré ou supérieure, des contenus ou disciplines concernant l'éducation spéciale lui ont été dispensés et qu'il a acquis des compétences minima pour cette pratique
- Le professeur spécialisé en éducation spéciale. Ce dernier a suivi les cours, s'est spécialisé et a été formé à l'éducation spéciale ou à un de ses domaines.

Selon le rapport de l'UNESCO, en 2001, la formation du corps enseignant brésilien était identique à celle de l'Egypte, avec moins d'un quart des professeurs de primaire ayant une formation supérieure. C'est en Tunisie, au Brésil et en Chine que les indices des professeurs ayant suivi des études supérieures sont les plus bas. [54]

[54] UNESCO. *Les enseignants pour les écoles de demain : Analyses des indicateurs de l´ éducation dans le monde*, 2001. Disponible sur < http :unescostat.unesco.org/en/pub/pub _p/ wei2001.htm.>

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

En 1997, seuls 25,5% des professeurs des quatre premières années de l'enseignement de base avaient une formation supérieure. Les régions nord et nord-est sont en tête de cette triste réalité avec respectivement 5,3% et 10,5% de leurs professeurs formés à l'université. [55]

A partir de la loi sur les Directives et les Bases de 1996, la formation de niveau supérieur des professeurs de l'enseignement de base devient obligatoire, offrant cependant encore la possibilité de suivre l'ancienne formation, avec un niveau bac.

La précarité des stratégies formatives pour les professeurs dits « communs » est accompagnée par la réelle formation des professeurs de l'enseignement spécial. Le premier cours de niveau supérieur en éducation spéciale au Brésil n'a été créé qu'en 1972. L'absence de recherches dans ce domaine est en grande partie le reflet de ce retard.

Comme le souligne Roseli Baumel, il faut considérer dans la formation des professeurs d'éducation spéciale diverses dimensions liées :

- A la formation centrée sur les besoins, classés ou non comme spécifiques, de l'élève dans son processus de développement et d'apprentissage
- A l'articulation entre la formation initiale et la formation continue
- Aux problématiques de l'intégration et de l'inclusion. [56]

Or, au vu de la concentration d'élèves en situation de handicap inscrits dans le niveau de base et de la situation actuelle dans laquelle se trouve la formation des professeurs, on comprend l'immense distance qu'il reste à parcourir pour atteindre une éducation de qualité pour tous. Le manque de préoccupation historique concernant la formation des professeurs vient s'ajouter à la complexité de la question de l'inclusion. Nous pouvons affirmer que la place occupée, dans la pratique, par le professeur qui travaille avec les enfants en situation de handicap est encore très éloignée de l'équipe idéalisée multi- et interdisciplinaire dont rêve le mouvement inclusif.

Quoi qu'il en soit les actions et les lois en faveur de l'inclusion se sont multipliées à partir de cette époque.

En 2001, le Conseil National pour Combattre la Discrimination (CNCD) est créé. Son rôle est de proposer, d'accompagner et d'évaluer les politiques publiques en réaffirmant la promotion de l'égalité et de la protection des droits des personnes et des groupes sociaux et ethniques affectés par la discrimination raciale et par d'autres formes d'intolérance. [57]

En 2002 la Langue Brésilienne des Signes (LIBRAS) est reconnue comme un moyen légal de communication et d'expression des personnes sourdes, à travers la loi 10.436/02. Elle encourage l'usage et la diffusion de la LIBRAS dans les institutions et assure l'insertion de cette discipline dans les cours de formation d'éducation spéciale,

[55] MEC/INEP. *Perfil do Magistério da Educação básica. Censo do professor*, 1997Disponible sur <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/professor/1997/perfil.htm>

[56] BAUMEL, (R.C.R.C.), « Formação de professores. Algumas reflexões », in BAUMEL, (R.C.R.C) ; RIBEIRO, (M.L.S.), *Educação especial. Do querer ao fazer*, São Paulo : Avercamp, 2003, pp. 27-40

[57] MEC, *Decreto 3.952 de 04 de outubro de 2001*. Disponible sur <http://portal.mec.gov.br/seesp/ arquivos / pdf/dec3952.pdf >

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

d'orthophonie de pédagogie et de lettres. La réglementation de cette loi n'entre en vigueur que le 22 décembre 2005, par le biais du décret 5.626.

En 2004, le Décret 5.296/04 réglemente et établit les normes et critères de base pour la promotion de l'accessibilité des personnes porteuses de déficience ou à la mobilité réduite. Il statue sur les règles de mise en place de l'accessibilité architectonique et urbaine des services de transport collectif et de l'accès à l'information et à la communication. [58]

2.3 Inégalités et limites à la mise en œuvre de l'inclusion

Malgré les avancées législatives, les données éducatives brésiliennes attestent de la difficulté à réaliser l'inclusion scolaire.

Le nombre d'inscriptions des élèves en situation de handicap , de 1996 à 1999 a augmenté de 86% dans le pays. En 2005, le système public d'enseignement concentre 35,59% des inscriptions et le système privé 64,47% comme l'illustre le tableau 1. [59]

Tableau 1 – Inscriptions d'élèves en situation de handicap par réseau d'enseignement (2005)

Réseau d'enseignement	**Quantité d'élèves**	**%**
Municipal	68.183	18,04%
D'Etat	65.206	17,25%
Fédéral	922	0,24%
Particulier	243.763	64,47%
Total	378.074	100,00%

Le nombre d'élèves atteints de déficience mentale correspond à 54,279% du nombre total des élèves en situation de handicap inscrits dans le système d'enseignement en 2005, suivi par les élèves atteints de déficience multiple et de surdité.

La classification « autres », présentée jusqu'en 1999, est davantage détaillée en 2005, et comptabilise séparément le syndrome de Down, l'autisme ainsi que le dédoublement des déficiences visuelles et auditives :

Tableau 2 – Evolution de l'inscription des élèves en situation de handicap par type de déficience (2005) [60]

[58] MEC, *Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004*, disponible sur <http://portal.mec.gov.br/seesp /arquivos/pdf/decreto% 205296-2004.pdf>

[59] MEC/INEP, *Resultados do censo escolar 2005*, Disponible sur <http://www.inep.gov.br/basica /censo/ Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

[60] **MEC/INEP, *Op.cit.***

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

	Qté d'élèves	%
Total	**378.074**	**100,00%**
Cécité	5.189	1,37%
Vision faible	6.866	1,82%
Surdité sévère	28.293	7,48%
Surdité faible ou modérée	6.769	1,79%
Surdité - Cécité	585	0,15%
Physique	13.939	3,69%
Mentale	205.184	54,27%
Autisme	7.123	1,88%
Syndrome de Down	27.049	7,15%
Multiple	55.599	14,71%
Conduites typiques	21.478	5,68%

La concentration d'élèves en situation de handicap inscrits dans l'enseignement de base et dans les centres pour l'éducation des jeunes et adultes (EJA) révèle le problème de la continuité scolaire : 54% des élèves sont inscrits dans l'enseignement de base, 16% dans les EJA et seulement 1% dans l'enseignement du second degré.

Le graphique ci-dessous montre le nombre d'inscriptions d'élèves en situation de handicap par modalité.

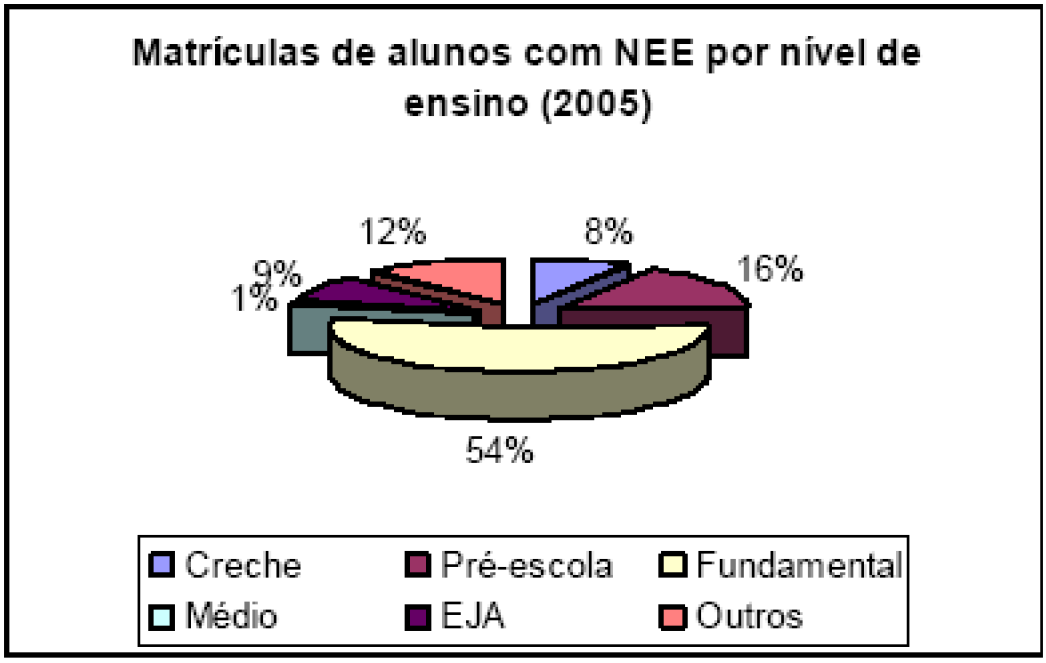


Figure 1. Inscriptions d'élèves à BES par niveau d'enseignement [61]

Concernant les modalités d'accueil, malgré toutes les actions en faveur de l'inclusion au sein des écoles régulières, la majorité des élèves à BES, soit 47%, sont accueillis par la structure considérée comme la plus ségrégative : les écoles spécialisées. 12% sont en

[61] ***Creche = Maternelle ; Pré-escola = Pré-école ; Fundamental = base (7 à 14 ans) ; Médio = lycée. MEC/INEP, Op.cit.***

classes spéciales et 23% en classe commune sans moyens supplémentaires (salle de ressources)

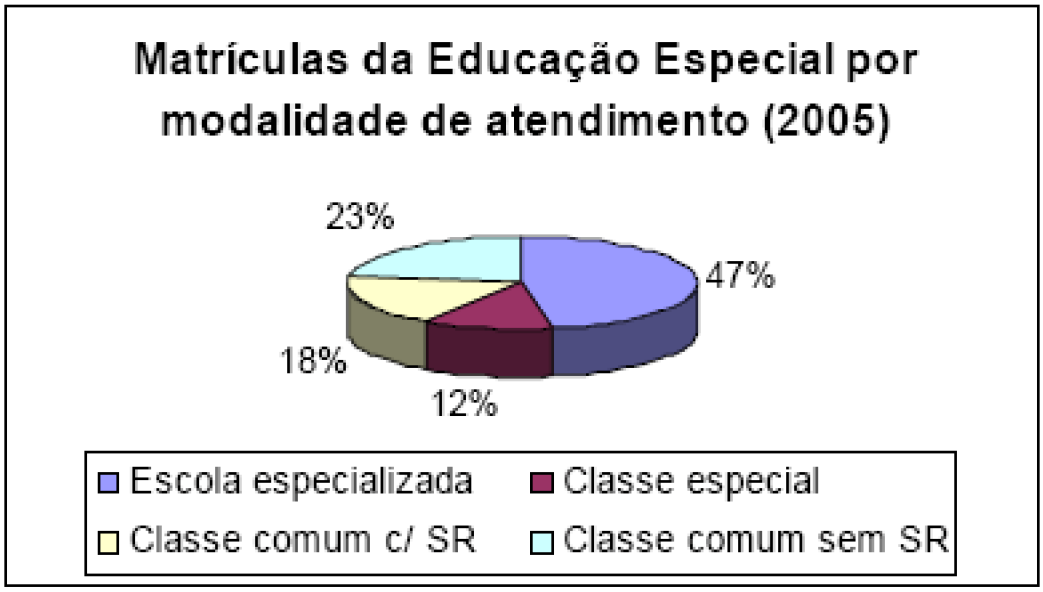


Figure 2. Inscriptions d'élèves à BES par modalité d'accueil [62]

Le système privé regroupe la grande majorité (79,82%) des écoles spécialisées. Pour ce qui est des classes spéciales et communes, elles se concentrent presque exclusivement dans le système public comme le montre le tableau suivant :

Tableau 3 – Inscription dans l'Éducation Spéciale par modalité et réseau d'enseignement (2005) [63]

Réseau d'enseignement	Ecole spécialisée		classe spécialisée		classe ordinaire				Total	
					avec salle de ressources		sans salle de ressources			
	Qté.	%	Qté.	%	Qté.	%	Qté.	%	Qté.	%
Public	60.847	20,18%	73.464	96,05%	109.475	95,33%	139.702	94,77%	383.492	59,89%
Privé	240.739	79,82%	3.024	3,95%	5.359	4,67%	7.707	5,23%	256.829	40,11%
Total	301.586	100,00%	76.488	100,00%	114.834	100,00%	147.409	100,00%	640.321	100,00%

Les régions qui regroupent le plus grand nombre d'inscriptions en éducation spéciale sont les régions sud et sud-est. Les régions centre-ouest, nord et nord-ouest regroupent respectivement 7,65%, 6,04% et 18,06% du nombre d'inscriptions. Si nous considérons également que les deux dernières régions sont économiquement les régions les plus défavorisées et aux plus bas indices éducatifs, nous pouvons en déduire qu'une grande partie des enfants à BES reste tout simplement en marge du système éducatif.

Tableau 4 – Nombre d'inscriptions de l'éducation spéciale par région (2005)

[62] ***Ibid.***

[63] **MEC/INEP, *Op.cit***

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Régions	**Nº d'inscriptions**	**%**
Nord	22.844	6,04%
Nord-est	68.289	18,06%
Sud-ouest	164.889	43,61%
Sud	93.143	24,64%
Centre-ouest	28.909	7,65%
Total	378.074	100,00%

Concernant les évolutions dans le monde du travail, la loi n°8.213 des Bénéfices de la Sécurité sociale par laquelle toute entreprise de plus de 100 salariés est contrainte d'embaucher de 2% à 5% d'employés en situation de handicap, est votée en 1991.

L'existence de la discrimination dans les relations de travail est officiellement reconnue par le Brésil au cours de la 82ème Conférence Internationale du Travail, en 1995, à Genève. En 1997, débute le programme « Brésil genre et race, tous unis pour l'égalité des chances », réalisé en coopération avec l'Organisation Internationale du Travail. Ce programme vise une meilleure compréhension entre les entreprises et le travailleur, par l'intermédiaire de la médiation pour combattre toute forme de discrimination. [64]

Le travail réalisé par ce programme permet de recevoir les plaintes des travailleurs concernant l'accès et les relationsau travail.

À partir de décembre 1999, et par le biais du Décret n°3.298, l'insertion des personnes en situation de handicap sur le marché du travail relève de la compétence du Ministère du Travail et de l'Emploi. Cependant, l'ignorance de la législation par les personnes en situation de handicap et le mauvais contrôle par le gouvernement,ouvrent de grandes brèches dans ce système.

Dans une enquête sur l'insertion des personnes en situation de handicap effectuée en 1999 et en 2000 dans l'Etat de São Paulo, 6 entreprises publiques et 30 entreprises privées ont été analysées. Il a été constaté que les entreprises publiques comptaient 248 salariés en situation de handicap, présentant donc un déficit de 744 salariés. Les 30 entreprises privées employaient 118 employés en situation de handicap et présentaient un déficit de 351 employés. Le nombre d'employés en situation de handicap travaillant correspond, selon cette étude, à un tiers des quotas prévus par la loi. [65]

À partirde 1999 , les actions en faveur de l'insertion des personnes en situation de handicap sur le marché du travail se sont intensifiées : la Commission du Sénat pour la valorisation de la personne porteuse d'une déficience, créée en décembre 2005, lance, en mars 2006, le programme de valorisation et la campagne « avec nos différences, nous sommes tous identiques », cherchant à sensibiliser la société sur l'importance de la garantie de l'accessibilité et de l'inclusion des personnes souffrant de déficience

64 CLEMENTE, (C.A.), *Vencendo barreiras – Histórias de superação e inclusão de pessoas portadoras de deficiência ,* São Paulo : Espaço da Cidadania , 2002. p.33

65 *Ibid*., p.38

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

physique.

De 2001 à 2005, le nombre de personnes ayant une déficience, concrètement employées par le système de quotas institué en 1999, passe de 601 à 35 782. Le nombre total d'entreprises qui respectent ces quotas est passé de 12 à 4 004. [66]

Malgré cette évolution, en juin 2005, la Sous-Commission Permanente des Affaires Sociales des Personnes ayant une Déficience informe qu'il existe au Brésil, 24,5 millions de personnes atteints d'une déficience, parmi lesquelles 9 millions en âge de travailler, mais seulement 1 million d'entre elles sont en activité (11%). Les données montrent que le faible niveau de scolarité des personnes atteintes de déficience : elles ne sont que 1,55% à avoir effectué plus de 12 ans d'études. 78,7% n'ont fait que 7 ans d'études. [67]

Malgré les protections légales et les progrès effectués, dans la pratique, l'insertion de la personne en situation de handicap sur le marché du travail et son inclusion de manière plus générale dans la société demeureproblématique au Brésil. Le manque de scolarisation et/ou l'interruption de cette dernière au cours de l'enseignement de base, le manque de qualification professionnelle, le manque d'accessibilité des rues, des établissements et des transports publics illustrent la réalité actuelle.

Face à cette situation, comment pouvons-nous parler d'intégration et d'inclusion alors que l'accès à la scolarisation est si précaire ? La scolarisation est ségrégative et en grande partie de faible qualité ; la continuité scolaire dans le second degré et l'enseignement supérieur est infime ; la qualification et l'insertion dans le marché du travail sont minimes et la participation à la vie sociale et civique est également restreinte. Malheureusement, telles sont les caractéristiques de la réalité excluante brésilienne.

Avant d'approfondir la problématique de l'inclusion scolaire au Brésil, nous tenterons de comprendre et de distinguer les principales notions qui s'y rapportent, leur origine et leur évolution.

Chapitre 3. Derrière l'évolution terminologique, une volonté sociale

Dans ce chapitre, nous chercherons à analyser les principales notions se rapportant à la personne en situation de handicap, employées actuellement au Brésil ainsi que dans le reste du monde. Nous n'avons pas entrepris l'étude des terminologies désuètes, notre objectif étant de comprendre de quelle manière le processus par lesquels les termes actuellement utilisés reflètent les changements et les ruptures paradigmatiques relatives à la vision des personnes en situation de handicap par la société.

66 AGENCIA SENADO. « Apoio ao diferente », *Jornal do Senado*, 18 jan. 2007 Disponible sur <www.senado.gov.br/jornal/noticia.asp?codEditoria=1467&dataEdicaoVer=20070118&dataedicaoAtual=20070118&nomeEditoria=Sa%FAde> Accès le 02 fev. 2007

67 *Ibid*.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

3.1 Regard conceptuel : handicap, déficience, CIH, CIF, besoins éducatifs spécifiques [68]

Actuellement, le terme *handicap* est employé dans de nombreux pays, en particulier dans les pays européens pour désigner de forme générale la personne porteuse de déficience. Cependant, ce concept a un sens bien plus profond : il se veut le reflet d'une volonté sociale de rompre avec le regard critique porté sur les personnes ayant une déficience. Son évolution représente une modification paradigmatique de la manière de pensée la situation de la personne à besoins spécifiques.

Initialement, le mot handicap, originaire de l'anglais et présent dans les dictionnaires anglais depuis le XVIIème siècle, désignait un jeu populaire de hasard dans lequel les participants plongeaient une de leur mains dans un chapeau (hand in cap).

Au XVIIIème siècle, le mot est employé dans les courses de chevaux. L'arbitre impose un poids ou une distance plus grande aux chevaux de meilleur niveau afin d'équilibrer les chances pendant la compétition. Le terme est ensuite employé dans d'autres sports tels que le polo ou le golf.

Le monde littéraire commence, au début du XXème siècle, à faire appel au mot*handicap* appliqué à l'humain dans le sens de « désavantage» au début du XXème siècle, mais ce n'est qu'à partir des années 1960 que le terme est largement employé dans le champ social français. C'est à ce moment-là qu'il prend une connotation péjorative.

A l'origine, le terme porte en lui la notion de rétablissement des conditions de compétition pour une égalité des chances. Dans ce sens, la notion d'égalité devrait prévaloir, mais la notion de désavantage finit par triompher et le mot signifie un désavantage dans une compétition.

L'usage du terme *handicap* est consacré à partir de 1975, dans la loi en faveur des personnes handicapées (déficientes) en France. 1981 est décrétée « Année Internationale des personnes handicapées » et la période s'étendant de 1982 à 1993 est considérée comme la décennie des personnes handicapées. Les organismes internationaux tels que l'Organisation Mondiale de la Santé adoptent la terminologie. Cependant, l'usage de ce mot reste confus et même anarchique.

Depuis 1965, un schéma proposé par Saad Zagloul Nagy, unissait les altérations de l'état biologique et ses conséquences sociales. Ce schéma est repris par l'Institute of Medicine : « Disability in America » qui propose d'utiliser la séquence: Impairements → Functional limitation → Disability (Etat psychologique; Lésion ; Limitation fonctionnelle; Handicap).

Afin de clarifier cette notion, en établissant quelles situations et étapes constituent une situation de handicap, l'Organisation Mondiale de la Santé, en 1980, en se basant sur

68 ***Le sous-chapitre 3.1 emprunte directement à GARDOU (Ch.), Cours DEA : « Situations de handicap: recherches anthropologiques et traitements éducatifs », 2002. Université Lumière-Lyon2.***

les travaux de Philipp Wood, propose, à titre expérimental, un manuel de Classification Internationale du Handicap : Déficiences, Incapacités et désavantages, qui est un manuel de classification des conséquences des maladies (CIH). Cette classification a pour objectif de proposer une division conceptuelle de la notion de handicap selon trois niveaux : la déficience au niveau d'une lésion, l'incapacité au niveau fonctionnel et le désavantage au niveau situationnel. Cette segmentation vise ainsi à clarifier les actions d'interventions, la programmation des mesures médicales, paramédicales et rééducatives concernant l'incapacité, les politiques et réglementations concernant les inconvénients sociaux. [69]

La CIH adoptée par la France en 1988, se fonde sur trois axes :

- La déficience correspond à toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique ;
- L'incapacité est liée à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité à exécuter une activité de la manière ou dans les limites considérées normales pour un être humain ;
- Le désavantage résulte d'une déficience ou d`une incapacité qui limite ou entrave le rôle que devrait tenir la personne selon son âge, son sexe, les facteurs sociaux ou culturels. [70]

Ces trois niveaux furent incorporés au langage des secteurs médical et social et montrèrent la difficulté de décrire le handicap d'une personne. Selon l'observateur, le premier, second ou troisième niveau sera privilégié.

Dans la CIH, le *handicap* est à la résultante d'un processus issu d'une maladie c'est à dire l'inconvénient. Cependant, dans l'usage courant, il se divise en trois axes : la déficience, l'incapacité, l'inconvénient comme le montre la figure :

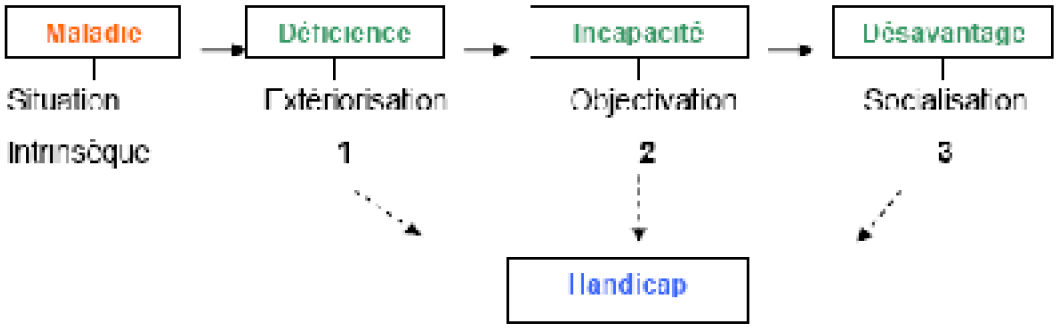


Figure 3. Handicap et CIH

Afin de mieux comprendre, imaginons qu'une chose « anormale » se produise au niveau individuel, qui peut être un phénomène héréditaire ou acquis. Une succession de circonstances causales provoque des modifications structurelles ou fonctionnelles du corps. Ces transformations pathologiques, qui peuvent être évidentes ou non, sont extériorisées à partir du moment où l'on prend conscience de leur existence et des

[69] BARRAL (C.), « La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé », in *Réadaptation*, n° 496, 2003. pp. 33-35

[70] OMS, *Classificação Internacional do Handicap : Deficiências, Incapacidades, Desvantagens - CIH* . Paris : CTNERHI-INSERM, 1988. pp. 23-25

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

déficiences advenues. La capacité d'action ou le comportement de la personne peuvent être altérés par la prise de conscience de son état. Ses activités habituelles courent le risque d'être réduites ou modifiées. L'expérience de la maladie est ainsi objectivée, dans les conséquences des déficiences en termes de performance fonctionnelle. La perspective de son incapacité, l'altération du comportement ou du fonctionnement qui s'en suivent placent le sujet en position de désavantage par rapport aux autres, transformant dès lors son expérience en problème social. Ce niveau de conséquences est le plus problématique du fait de son lien direct avec les valeurs attribuées aux activités et au statut de l'individu.

Exemple 1. Un jeune, qui, à cause d'un problème circulatoire, doit être amputé de la partie inférieure de la jambe, sous le genou :

- Déficience : perte de la jambe
- Incapacité : réduction de l'aptitude à marcher
- Inconvénients : réduction de l'aptitude au travail, de certaines activités sociales (sport, danse) , du divertissement et des relations sociales

Exemple 2. Une petite fille de trois ans est victime de brûlures qui laissent de profondes cicatrices sur le visage et le bras gauche :

- Déficiences : cicatrices de brûlure, apparence « anormale »
- Incapacités : réduction de la mobilité du bras, réduction de l'intérêt pour son environnement et pour les contacts sociaux ;
- Inconvénients : réduction de l'aptitude à participer aux travaux domestiques, relations sociales perturbées (rejet de la famille et des membres de la collectivité) et réduction considérable des chances de mariage

Comme le montre Charles Gardou [71] , bien que la présentation de ces trois niveaux suggèrent une progression linéaire, la réalité est beaucoup plus complexe. Le désavantage est souvent le résultat d'une déficience sans incapacité intermédiaire : une déficience esthétique peut être un obstacle à la réalisation d`opérations normales liées aux rôles sociaux et constituer dès lors un véritable désavantage. Un jeune garçon qui n' a pas d'ongles à la main est porteur d'une déficience (structurelle) sans que cela ne gêne le fonctionnement de sa main ; il n'y a donc pas d'incapacité et sa déficience est peu voyante, il est donc improbable qu'elle soit la source d'un désavantage. En résumé, quelqu'un peut être déficient sans qu'il n'y ait incapacité ou présenter une incapacité sans désavantage. On observe une difficile concordance entre les deux derniers niveaux. Certaines incapacités peuvent retarder ou dissimuler le développement ou la reconnaissance de certaines capacités. Ainsi, une déficience de langage peut entraver l'expression de l'intelligence et certains désavantages peuvent occasionner d'autres incapacités et dans certains cas, la déficience de certaines facultés. Chacun de ces concepts est alors suffisamment indépendant de son origine et peut parfois provoquer des phénomènes secondaires.

[71] GARDOU, (Ch.), *Op.cit*.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Gardou souligne également le caractère normatif présent dans la CIH : les trois concepts qui se réfèrent aux conséquences des maladies présuposent une dérive par rapport aux normes. Le fait même de cherche l'agent causal de la maladie est lié à une vision normative de l'organisme normal ou non. Les normes relatives à certaines incapacités et désavantages sont très souvent déterminées par les réponses sociales et donc difficiles à classer. Quoiqu'il en soit, les normes sociales sont ici particulièrement importantes car elles prouvent que les représentations du sujet, ou l'identité que les autres lui attribuent, peuvent générer un désavantage.

De nombreuses critiques ont été faites à la CIH, relatives au danger d'étiquetage et de marginalisation que peut entraîner le procédé de mesure et de classification. Tout en considérant ces critiques légitimes, Gardou souligne qu'il ne faut pas nier toutes les tentatives de cohérence : tant que les catégories ne sont pas dûment identifiées, on ne peut mesurer ni l'importances des problèmes, ni les moyens à employer pour les résoudre.

En Angleterre, le rapport Warnock de 1978 et la Loi sur l'Education de 1981 instituent le terme « Besoins Educatifs Particuliers » (ou Spécifiques) afin de rompre avec la approche médicale. Selon la Loi de 1981, (Education Act), on considère que l'enfant « présente des besoins éducatifs particuliers » lorsqu'il possède des « difficultés d'apprentissage nécessitant des mesures d'éducation spéciale ». Un enfant est dans ce cas lorsque : [72]

A. Il présente des difficultés d'apprentissage qui, de manière significative, sont considérées plus grandes que celles de la majorité des élève de son âge

B. Il possède une incapacité qui empêche ou fait obstacle à l'utilisation des moyens éducatifs généralement fournis dans les écoles aux enfants de son âge

C. Ayant moins de cinq ans, il court le risque d'entrer dans les catégories A et B si les mesures d'éducation spéciale ne sont pas utilisées en sa faveur.

Comme le montrent les analyses de Felicity Armstrong, dans la pratique, les anglais continuent à utiliser les catégories originaires du monde médical et tentent de substituer les catégories à connotation négative par des sous catégories telles que « enfants aux difficultés d'apprentissage » (divisées entre modérées ou sévères), « enfants au déficit d'attention », « enfants aux difficultés de comportements », etc. [73]

La simple modification terminologique ne réalise pas seule les ruptures nécessaires à la pratique éducative. Dans le contexte éducatif anglais, où la logique de marché prédomine, la compétitivité a amené de nombreuses écoles à refuser les élèves aux besoins éducatifs spécifiques afin de n'avoir que de bons résultats.

La notion de « besoins éducatifs spécifiques » est fondamentalement liée au contexte

[72] PLAISANCE, (E.), Les mots de l´éducation spéciale, in CHAUVIÈRE, (M.) ; PLAISANCE, (E.), *L´Ecole face aux handicaps*, Paris : PUF, 2000. pp 15-29

[73] ARMSTRONG, (F.) Les paradoxes de l´éducation inclusive en Angleterre, in CHAUVIÈRE, (M.) ; PLAISANCE, (E.), *O p.cit*., pp.117-132

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

dans lequel les politiques éducatives de chaque pays se sont développées. Toutefois, il est impératif de rappeler qu'un concept n'est pas exclusivement le reflet d'une pensée mais une force qui agit sur la formation de la pensée. Comme le rappelle Gardou, « la logique de la terminologie doit être explorée pour renforcer un schéma conceptuel ».[74]

Ainsi, après presque vingt ans au cours desquelles la CIH fut amplement diffusée, l'OMS effectua une révision en 1998, cherchant alors à prendre en compte comment et jusqu'à quel point les relations de la personne avec son environnement déterminent la situation de handicap.

Mise au point après des tests de terrains systématiques et une consultation internationale durant cinq ans, la nouvelle Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF) est entérinée par la 54ème Assemblée Mondiale de la Santé, le 22 mai 2001 par la Résolution WHA 54.21. Incluse dans le groupe des classifications internationales proposées par l'OMS, elle fait appel à un langage commun normalisé afin de permettre, à l'échelle du monde entier, la communication entre les diverses disciplines et spécialités scientifiques. Acceptée comme une des classifications sociales des Nations Unies, elle intègre les « Règles pour l'égalisation des chances des handicapés » adoptées par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 20 décembre 1993.

Elle traite du fonctionnement et des déficiences associées aux problèmes de santé, sachant que ces derniers (maladies, lésions, traumatismes…) sont essentiellement classés en fonction de la Classification des Maladies, 10ème Révision (CIM-10), fournissant une base étiologique. Ces deux classifications sont ainsi complémentaires, ce qui veut dire que deux personnes souffrant de la même maladie peuvent, en réalité, présenter des niveaux de fonctionnement différents, tout comme deux personnes au niveau de fonctionnement identique ne possèdent pas nécessairement le même problème de santé.

Tout en maintenant la même structure : corps – individu - société, la CIF constitue une profonde évolution par rapport à la CIH car elle diffère de cette dernière dans la manière de concevoir les relations entre ces trois plans ajouté des facteurs contextuels.

Ainsi, la CIF regroupe les domaines de la santé telle que la vision, l'audition, la locomotion, l'apprentissage de la mémoire mais aussi les domaines annexes à la santé tels que la mobilité, l'éducation, le travail, les interactions sociales, etc :

- Etats de santé et domaines de santé. Un état de santé est le niveau de fonctionnement dans un domaine de santé déterminé par la CIF. Chaque domaine de santé correspond à un secteur de la vie relevant de la responsabilité première du système de santé.
- Etats connexes à la santé et domaines connexes à la santé. Un état connexe à la santé est le niveau de fonctionnement dans un domaine connexe de la santé déterminé par la CIF. Un domaine connexe est défini comme étant un domaine de fonctionnement qui, bien que fortement lié à un problème de santé, n'est pas de la

[74] GARDOU, (Ch.), *O p.cit*.

> responsabilité première du système de santé, mais plutôt d'autres systèmes contribuant au bien être général. Le bien-être est compris ici comme la totalité des domaines de la vie humaine, également sous ses aspects physiques, psychiques et sociaux, qui concourent à ce que nous appelons une « vie heureuse ». Les domaines de la santé (vision, parole, mémoire, etc) et d'autres domaines (éducation, emploi, environnement, etc), qui composent l'univers de la vie humaine, participent à ce « bien-être ».

Toutefois, la CIF ne regroupe pas les circonstances de la vie qui ne sont pas directement liées à la santé comme celles qui découlent de facteurs socio-économiques : par exemple, les limitations dans l'exécution de certaines taches au sein de l'environnement qui sont causées par l'appartenance culturelle, à la religion, ou tout autre facteur qui n'est pas associé aux restrictions de la participation liées à la santé, selon la définition donnée la CIF, n'en font pas partie.

La CIF comprend de manière systématique, les différents domaines par lesquels passent toutes les personnes qui présentent un problème de santé. Par exemple, ce qu'une personne fait dans la réalité ou est capable de faire, une fois que l'on a pris en compte sa maladie ou un problème donné.

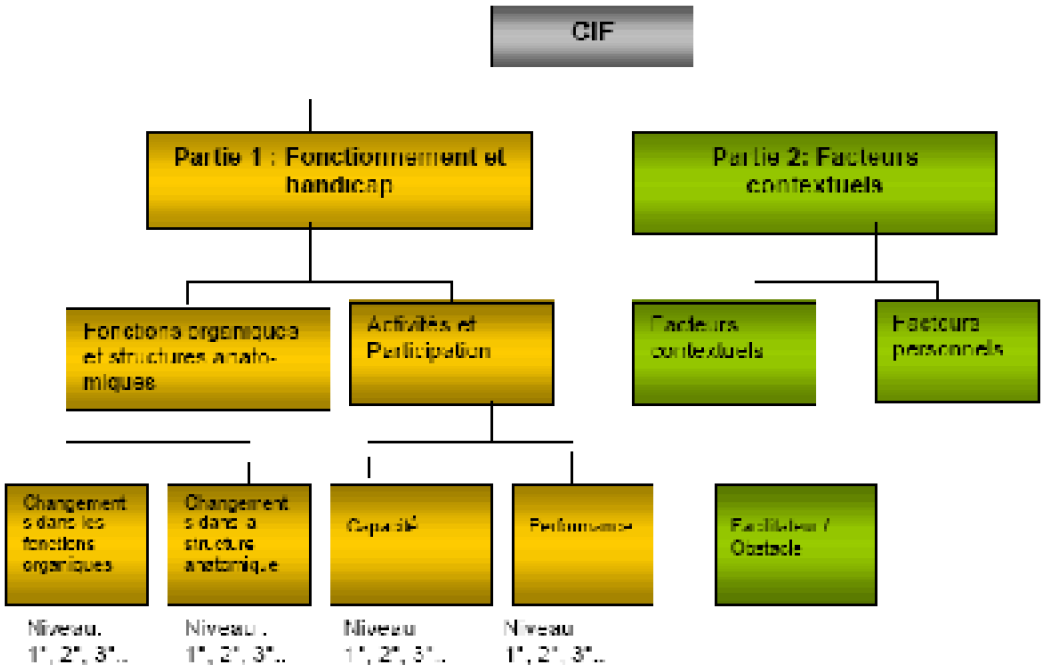


Figure 4. Structure de la CIF

Un problème de santé désigne une maladie aigue ou chronique, un problème, une lésion ou un traumatisme. Cette expression peut également s'appliquer à d'autres situations, comme une grossesse, le vieillissement, le stress, une anomalie héréditaire ou une prédisposition génétique.

La CIF se divise en deux grandes parties :

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Partie 1 : Le fonctionnement et le handicap sont des termes qui selon la CIF peuvent être utilisés de deux manières : soit pour indiquer un problème, par exemple, une déficience, une limitation d'activité ou une restriction de participation et dans ce cas on parle de handicap ; soit pour se référer aux aspects de la santé ou aux états qui s'y rapportent mais qui, n`entraînant pas de problèmes, sont considérés comme neutres. Dans ce cas-là, on parle de fonctionnement.

- Le *Handicap* désigne les déficiences, les limitations d'activités et les restrictions de participation. Il est lié aux aspects négatifs de l'interaction entre la personne (ayant un problème de santé) et les différents facteurs du contexte dans lequel il évolue (facteurs personnels ou du milieu)
- Le fonctionnement désigne les fonctions organiques, les activités de la personne et la participation dans la société. Il se réfère aux aspects positifs de l'interaction entre l'individu (ayant un problème de santé) et les différents facteurs du contexte dans lequel il évolue.
- Les fonctions organiques sont les fonctions physiologiques des systèmes organiques incluant les fonctions mentales ou psychologiques. L'adjectif organique s'applique à l'organisme humain dans son ensemble. En ce sens, il inclut le cerveau et par conséquent les fonctions mentales ou psychologiques appartenant à l'ensemble des fonctions organiques. Pour ces fonctions, on estime que la norme est la norme statistique valide pour tous les êtres humains.

Fonctions organiques :

Chapitre 1. Fonctions mentales

Chapitre 2. Fonctions sensorielles et douleur

Chapitre 3. Fonctions de la voix et de la parole

Chapitre 4. Fonctions du système cardio-vasculaire

Chapitre 5. Fonctions du système digestif

Chapitre 6. Fonctions génito-urinaires et reproductives

Chapitre 7. Fonctions de l'appareil locomoteur et liées au mouvement

Chapitre 8. Fonctions de la peau et des structures associées

Les facteurs du milieu interagissent avec les fonctions organiques : qualité de l'air/ respiration ; lumière/ vue ; son /ouie ; stimulations perturbatrices/attention ; température ambiante/ régulation de la température corporelle, etc.

- Les structures anatomiques sont les parties structurelles du corps telles que les organes, les membres et leurs composants. Pour ces structures, on estime que la norme est la statistique valide pour tous les êtres humains.

Structures anatomiques:

Chapitre 1. Structures du système nerveux

Chapitre 2. Oeil, oreille et structures annexes

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Chapitre 3. Structures liées à la voix et à la parole

Chapitre 4. Structures du système cardio-vasculaire, immunitaire et respiratoire

Chapitre 5. Structures liées au système digestif, métabolique et endocrinien

Chapitre 6. Structures liées à l'appareil génito-urinaire

Chapitre 7. Structures liées au mouvement

Chapitre 8. Peau et structures annexes

Les fonctions organiques et les structures anatomiques, classées en deux sections distinctes, sont conçues pour être utilisées en parallèle. Par exemple, les fonctions organiques incluent les sens de base, tels que la vue (fonctions de la vue)et ses corrélats structurels (yeux et annexes)

· La déficience est une carence, une perte ou une anomalie d'une structure anatomique ou d'une fonction organique (qui peut également être mentale ou psychologique). Dans cette optique, le terme anomalie est exclusivement utilisé pour désigner une distance importante par rapport à certaines normes statistiques établies, soit une distance par rapport à la moyenne de la population (cette distance, faible ou significative, peut varier dans le temps). Les déficiences sont temporaires ou stables.

Les déficiences n'équivalent pas à la pathologie sous-jacente, mais à une manifestation de cette pathologie. Elles ne dépendent ni de l'étiologie, ni de la manière dont elles apparaissent. Par exemple, la perte de la vue ou d'un membre peut résulter d'une anomalie génétique ou d'une lésion. Toute déficience a une cause, mais cette cause n'est pas, en soi, suffisante pour expliquer la déficience qui en résulte.

Elles peuvent parfois être l'expression d'un problème de santé, mais ne signifient pas nécessairement qu'il y ait maladie ou que la personne doive être considérée comme malade. Elles englobent un champ plus ample que celui des maladies. Par exemple, la perte d'une jambe constitue une déficience de la structure anatomique sans pour autant être une maladie.

Une déficience peut également en déclencher d'autres. Par exemple, un manque de force musculaire constitue une entrave au mouvement ; les fonctions cardiaques sont parfois liées à un déficit des fonctions respiratoires ; une déficience de perception peut être associée à un déficit des fonctions mentales.

Les déficiences sont classées par catégories selon les critères d'identification établis, identiques à ceux utilisés pour les fonctions organiques et les structures anatomiques :

a) perte ou manque

b) réduction

c) plus ou excès

d) différence

Par exemple, dans le composant structures anatomiques, nous avons un premier code qualificatif générique utilisé sur une échelle négative pour indiquer la portée ou l'amplitude d'une déficience. Ex. Le code 730.3 indique une déficience grave du membre

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

supérieur. Dans un second code qualificatif , nous avons par exemple 730.32 qui indique l'absence partielle du membre supérieur.

Composants	Premier code qualitatif	Second code qualitatif
Fonctions organiques (b)	Code qualitatif générique utilisé sur une échelle négative pour indiquer la portée ou l'amplitude d'une déficience Exemple : b168.3 pour indiquer une déficience grave des fonctions mentales spécifiques du langage.	Aucun
Structures anatomiques (s)	Code qualitatif générique utilisé sur une échelle négative pour indiquer la portée ou l'amplitude d'une déficience Exemple: s730.3 pour indiquer une déficience grave du membre supérieur	Utilisé pour spécifier la nature des transformations affectant une structure anatomique donnée 0 = aucune transformation 1 = manque total 2 = manque partiel 3 = partie supplémentaire 4 = dimensions anormales 5 = discontinuité 6 = position non habituelle 7 = modification qualitative dans la structure et accumulation de liquides 8 = non spécifié 9 = sans objet Exemple : s730.32 pour indiquer l'absence du membre supérieur

Tableau 5 – CIF. Fonctions organiques et structures anatomiques

- L'activité se réfère à l'exécution d'une tache ou d'une action par une personne. Elle constitue la perspective individuelle du fonctionnement.
- La participation est l'implication d'une personne dans une situation de la vie réelle. Elle constitue la perspective sociétale du fonctionnement. (La notion d'implication est liée à « prendre part » « être inclus », « être engagé dans un domaine de vie », « être accepté », ou « avoir accès aux ressources nécessaires »)

Composants	Premier code qualitatif	Second code qualitatif
participation (d)	Code qualificatif générique Problème dans le climat réel de l'individu Exemple: a5101.1 indique une légère difficulté à prendre une douche complète malgré l'utilisation d'aides techniques au quotidien	Code qualificatif générique Limitations sans assistance Exemple: a5 101.2 indique une difficulté modéré pour prendre une douche complète sans aucune ressource ou assistance personnelle
Facteurs du milieu (contextuels) (e)	Code qualificatif générique pouvant prendre une valeur négative ou positive, servant pour indiquer les obstacles et les aides Exemple: e130.2 indique que les produits destinés à l'éducation constituent un obstacle modéré. Inversement, e130+2 indique que les produits destinés à l'éducation sont une aide modérée	Aucun

Tableau 6 – Participation et facteurs du contexte

Les domaines correspondants aux activités et à la participation font l'objet d'une liste unique, réunissant toute la gamme de secteurs de la vie : de l'apprentissage élémentaire ou de l'observation des domaines plus complexes, comme les relations interpersonnelles ou l'exercice d'une profession. Elles sont spécifiées par codes qualificatifs de performance et de capacité.

Domaines	Code qualificatif	
	Performance	Capacité
d1. Apprentissage et application des connaissances		
d2. Taches et exigences générales		
d3. Communication		
d4. Mobilité		
d5. Attentions personnelles		
d6. Activités domestiques		
d7. Activités et relations avec les autres		
d8. Grands domaines de la vie		
d9. Vie communautaire, sociale et civique		

Tableau 7 – CIF : Domaines, performance et capacité

La performance est un schéma qui décrit, sous la forme d'un code qualificatif, ce

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

qu'une personne fait dans son milieu habituel. Elle est comprise comme une « implication dans une situation de la vie réelle » ou une « expérience vécue » dans son contexte « ordinaire ».

Un problème de performance peut provenir directement du milieu dans lequel la personne vit, même si cette dernière ne présente aucun déficience : par exemple, un sujet ayant une prédisposition génétique à une maladie grave peut avoir les aptitudes à effectuer un travail satisfaisant et se retrouver pourtant dans une situation ou on lui refuse le travail par préjugé ou discrimination.

La capacité est un schéma qui décrit, sous la forme d'un code qualificatif, l'aptitude d'une personne, dans un milieu « normalisé » à effectuer une tache ou à exécuter une action. Elle indique le niveau de fonctionnement le plus élevé qui peut être atteint dans un domaine déterminé et à un moment donné.

Le milieu « normalisé » cherche à neutraliser les incidences variables que peuvent avoir les différents milieux sur la personne : il être un milieu réel, comparable aux tests d'aptitude ou un milieu fictif, conçu pour produire les effets uniformes ou « standards ».

La norme, relative à l'évaluation de la capacité et de la performance d'une personne, se réfère à la capacité ou à la performance d'une personne qui ne souffre pas du même problème de santé.

La différence entre performance et capacité, reflet de la différence de l'impact entre milieu usuel et milieu standard, fournit de précieuses indications sur les modifications à opérer sur le milieu dans lequel évolue une personne pour améliorer sa performance.

Les limitations d'activité (expression substitué au terme « incapacité » utilisé dans la CIH de 1980) sont les difficultés rencontrées par une personne dans l'exécution de ses activités. La différence par rapport à ceux qui ne présentent pas de problèmes de santé est qualitativement et quantitativement plus ou moins marquante.

Les restrictions de participation (expression substituant le terme « désavantage » présente dans la CIH de 1980) sont les problèmes auxquels une personne est confrontée lorsqu'elle s'implique dans une situation de la vie réelle. La présence d'une restriction de participation est déterminée par rapport à la participation espérée, dans une culture et une société données, d'une personne sans limitation d'activité.

En substituant la notion de désavantage par la notion de participation, la CIF cherche à identifier les causes individuelles et contextuelles de restriction de participation afin d'égaliser les chances des personnes porteuses de déficiences.

Partie 2. Englobe les facteurs contextuels liés à la partie 1

- Les facteurs contextuels se réfèrent à tous les aspects du monde extérieur ou extrinsèques qui constituent le contexte de la vie d'une personne et qui ont une incidence sur son fonctionnement. Ils incluent le monde physique et ses caractéristiques ; le monde physique construit par l'homme ; le type de relation aux autres ; les rôles, les attitudes et les valeurs ; les systèmes et les services sociaux ; les politiques, les règles et les lois.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Considérer les facteurs contextuels comme une aide ou un obstacle au fonctionnement constitue une évolution substantielle de la CIH vers la CIF.

Ces facteurs externes ont une influence positive ou négative sur la performance de la personne en tant que membre de la société, sur sa capacité, sur sa fonction organique ou sur sa structure anatomique. Partant de l'environnement le plus proche de l'individu pour atteindre le plus global, ils agissent à deux niveaux différents :

Au niveau individuel (habitation, travail, école, etc), ils englobent les caractéristiques physiques ou matérielles du milieu et les contacts avec les autres (membres de la famille, amis, collègues, personnes plus distantes, etc)

Au niveau sociétal (structures sociales, services et règles de conduite ou systèmes formels ou informels du milieu culturel considéré), ils englobent les organismes et les services professionnels, les activités communautaires, les organismes gouvernementaux, les services de communication et de transport, les lois et les réglementations officielles ou non, les attitudes et les idéologies.

Les facteurs contextuels interagissent avec les fonctions organiques et avec les structures anatomiques.

Le *handicap* se caractérise alors comme le résultat de la relation complexe entre

- Un problème de santé et des facteurs personnels et,
- Les facteurs externes, c'est-à-dire, les circonstances et les conditions de vie de la personne atteinte.

D'où l'impact variable du milieu : un milieu rempli d'obstacles (immeubles sans accès adapté…) ou manquant d'aides (aides techniques…), restreint la performance tandis qu'un contexte où les aides existent, peut l'améliorer.

Un obstacle désigne tout facteur situé à proximité d'une personne qui, par sa présence ou son absence, limite le fonctionnement et provoque l'incapacité : milieu physique inaccessible, attitudes négatives des proches et de la société, structures politiques empêchant la participation de ceux qui ont un problème de santé.

Les aides désignent tous les facteurs qui, par leur présence ou absence dans le milieu de la personne, améliorent le fonctionnement ou réduisent le handicap : milieu physique accessible, aides techniques…. Les aides empêchent qu'une déficience ou une limitation d'activité ne se transforme en une restriction de participation puisque la performance réelle est améliorée.

Facteurs contextuels ou du milieu

Chapitre 1. Produits et systèmes techniques

Chapitre 2. Milieu naturel et changements impulsés par l'homme sur le milieu

Chapitre 3. Appuis et relations

Chapitre 4. Attitudes

Chapitre 5. Services, systèmes et politiques

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

- Les facteurs personnels sont les facteurs contextuels correspondants à la sphère de la vie propre à une personne et ses caractéristiques, telles ue l'âge, le groupe culturel, les autres problèmes de santé, la condition physique, le mode de vie, les habitudes, l'éducation reçue, l'origine sociale, la profession, l'expérience passée et présente, les traits psychologiques… Tous, conjointement ou séparément, ont une influence sur le handicap à un niveau déterminé.

Cependant, ces facteurs ne sont pas classés en raison de la considérable variation sociale et culturelle qui leur sont associés, mais les utilisateurs peuvent les intégrer à l'usage de la CIF.

Le schéma ci-dessous montrent les interprétations possibles entres les composants de la CIF

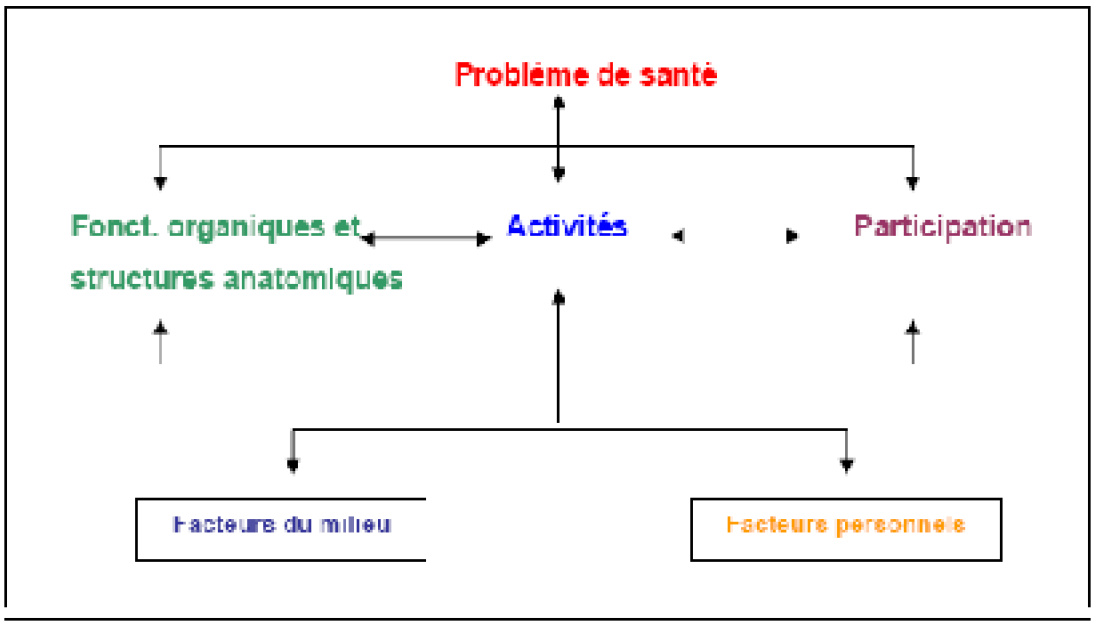


Figure 5. Interactions entre les composants de la CIF

La CIF conçoit le handicap comme le résultat d'un processus où les facteurs individuels et contextuels interagissent pour produire une situation de handicap.

La CIF diffère significativement de la CIH de 1980 dans la représentation des relations entre le fonctionnement et le handicap. Selon le schéma ci-dessus, le fonctionnement d'une personne dans un domaine donné est déterminé par une interaction ou une relation complexe entre son problème de santé et les facteurs contextuels (facteurs du milieu et personnels). Il y a une interaction dynamique entre ces entités : une intervention sur une de ces entités modifiera toutes les autres.

De plus, au lieu de conclure directement à une limitation de la capacité causée par une déficience ou à une restriction de la performance causée par une limitation, il convient de collecter les données de manière indépendante et d'exploiter les associations ou les éventuels liens de causalité. Il est par exemple possible de :

- Souffrir d'une déficience sans pour autant connaître une limitation de capacité : un visage défiguré à la suite de graves lésions de la peau ne produit aucun impact sur les capacités de la personne
- Présenter des problèmes de performance et des limitations de capacité sans pour autant être porteur d'une quelconque déficience : réduction de la performance dans les activités quotidiennes après une maladie
- Avoir des limitations de capacités et n'avoir aucun problème dans la vie quotidienne : une personne à mobilité réduite qui bénéficie d'aide technique pour se déplacer.

La CIF utilise une approche bio-psycho-sociale dans la tentative de réaliser une synthèse cohérente des différentes perspectives de la santé, qu'elles soient biologiques, individuelles ou sociales. Ainsi, elle intègre deux modèles antagoniques : le modèle médical et le modèle social.

Dans le modèle médical, le handicap est perçu comme un problème de l'individu, une conséquence directe d'une maladie, d'un traumatisme ou d'un autre problème de santé, requérant des soins médicaux dispensés par des professionnels. Ce traitement vise une guérison, l'adaptation de la personne ou des modifications de son comportement. Les soins médicaux sont l'objet principal et au niveau politique, la principale réponse consiste à modifier ou à réformer les politiques de santé.

Dans le modèle social, le handicap est perçu comme un problème essentiellement créé par la société, comme une question d'intégration sociale. Le handicap n'est pas un attribut personnel, mais un ensemble complexe de situations, en grande partie, causées par le milieu social. La solution au problème exige des mesures d'actions sociales. C'est de la responsabilité collective de la société de modifier le milieu, permettant ainsi aux personnes en situation de handicap de participer pleinement à tous les aspects de la vie sociale.

L'aspect des attitudes ou des idéologies est ici mis en avant, d'où un changement social nécessaire, qui se traduit, au niveau politique, en termes de droits de la personne. Selon ce modèle, le handicap est une question politique.

Malgré les avancées incontestables de la CIF, nous pouvons souligner certaines limites telles que :

- Son volume et sa complexité courent le risque de conduire à une faible utilisation ou même à un rejet
- Elle se réfère, dans la définition de ses termes, très souvent vagues, à un mode de participation très proche du modèle occidental, des pays les plus développés au niveau socio-économique. D'où les nombreuses critiques d'ethnocentrisme malgré sa préoccupation de prendre en compte la diversité des contextes culturels.
- Sous des intentions de démocratisation et d'égalisation des chances, la CIF peut implicitement laisser entrevoir une perspective gestionnaire, basée sur les coûts, les rendements et sur une évaluation quantitative des besoins, de l'utilisation et des résultats. Elle semble soumettre les politiques sociales à une évaluation des besoins. D'où le risque d'une dérive technocratique de ces politiques.

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

- Sa préoccupation pragmatique semble soutenir une orientation « behavioriste » empirique, comme si l'important résidait dans les actions liées aux exigences d'apprentissage et de comportement. La priorité ou l'exclusivité est donnée à ce qui est fait au détriment de la volonté ou du désir de faire, des passions, de l'histoire, des conflits. En réduisant à la performance et aux résultats mesurables l'activité humaine, elle appauvrit la notion de sujet, de citoyen ou de participation qu'elle disait privilégier. Enfin, elle « désaffective » l'être humain.

La compréhension des évolutions terminologiques, particulièrement de la notion de situation de handicap présente dans la CIF, est fondamentale dans la mesure où elle reflète les profondes transformations qui ont eu lieu dans la représentation de la personne ayant une déficience au cours des trente dernières années.

Il convient également de souligner que la CIF, loin d'être achevée, ouvre un espace immense et d'importance à des questionnements et à des analyses de la situation des personnes atteintes d'une déficience dans tous les champs de la société.

Il est important de souligner la volonté sociale qui impulsa historiquement cette évolution terminologique. Dans la sphère scolaire, la constatation du réel échec du système éducatif, parallèlement à la volonté de démocratisation, amena les différents observateurs à considérer l'institution scolaire comme elle même génératrice des difficultés ou des problèmes des élèves. Apparaît dès lors la reconnaissance du droit à la différence venant d'un droit à l'assistance.

Cela montre que le handicap est essentiellement une construction sociale et qu'il n'est pas nécessairement lié à une déficience. Nous pouvons dès lors considérer le handicap non pas comme un fait d'ordre médical mais comme un phénomène d'anthropologie sociale. Il reste cependant à réfléchir sur la nature de l'interaction d'une personne avec son milieu et sur le sens de sa participation au sein de ce dernier, selon si cette participation s'insère dans le contexte d'une société strictement libérale ou bien davantage solidaire. [75]

La terminologie brésilienne, n'a jamais utilisé le terme handicap, l'expression la plus utilisée est celle de « porteur de déficience », avec la connotation négative que cela entraîne ou de « porteur de besoins spécifiques» issue du discours éducatif et adoptée à partir de 2001. [76]

L'expression « besoins éducatifs spécifiques » est utilisée pour la première fois en Angleterre, dans le Rapport Warnock de 1978, dans une tentative de passer d'une approche médicale des déficiences de l'élève à une approche tournée vers l'apprentissage scolaire d'un programme.

[75] STIKER, (J.), cité par RAULT, (C.), « Besoins éducatifs particuliers : la définition d'un concept et ses incidences sur les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires », *La nouvelle revue de l'AIS*. Adaptation et intégration scolaires, N°22, Suresnes : Cnefei, 2003. pp. 19-32

[76] L'expression utilisée au Brésil, et « Necessidades educacionais especiais » que nous traduisons ici par besoins éducatifs spécifiques.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Ainsi, au lieu de concevoir des programmes pour un type de déficience ou pour des élèves ayant une déficience, des appuis adéquats ont été conçus, afin que les élèves aient accès aux programmes de l'école régulière dans une perspective plus normalisante et socialisatrice. Les adaptations du programme sont progressives et découlent des efforts naturelsde différenciation pédagogique fondée sur l'hétérogénéité des groupes. Ce n'est qu'exceptionnellement que des programmes et des programmes alternatifs sont conçus, représentant une stratégie d'exclusion du programme scolaire normal. [77]

L'évaluation s'effectue à travers l'identification et la caractérisation des besoins, en fonction du programme conçu comme modèle de référence, d'orientation ou de critère de jugement. Ce diagnostic descriptif, qualitatif et dynamique s'oppose au diagnostic quantitatif, psychométrique, polarisé sur les déficits et qui se révèle incapable de fournir l'information pour la prise de décisions concernant le programme. La polarisation au sein du programme s'oppose ainsi, aujourd'hui, à l'antérieure polarisation concernant les déficiences de l'enfant. Comme le souligne Sergio Nisa, il s'agit du « […] passage d'une évaluation sommative intra-individuelle à une évaluation formative interindividuelle qui découle des besoins de l'enfant pour les réponses éducatives en fonction d'un programme général et flexible. Cette ligne d'orientation présuppose une organisation collaborée des apprentissages scolaires et l'adoption d'une pédagogie différenciée par les professeurs. » [78]

Cependant, l'adoption de cette expression est aussi l'objet de critiques. Pour certains auteurs, une préoccupation excessive à définir les « besoins éducatifs spécifiques » ainsi que la manière d'y répondre nuirait aux enfants inclus dans cette classification. Pour Tony Booth, l'utilisation du terme est confus car :

- Il se concentre sur les difficultés expérimentées par certains élèves et détournent l'attention des expériences vécues par les autres ;
- Il se concentre sur les « défauts » des élèves plus que sur le développement de politiques, d'écoles et d'enseignement qui minimiseraient les difficultés.
- Il stimule l'intervention de spécialistes, dégageant les professeurs de leur responsabilité et de leur habilité.
- Son application est problématique dans les pays du Nord et encore plus dans les pays du Sud. [79]

Comme le souligne Mittler, les définitions législatives des « besoins éducatifs » assument le fait que certains enfants ont besoin d'un service différent de celui « en général disponible » et ce fait contrarie l'objectif de l'inclusion qui est précisément de changer ce qui est en général disponible comme un tout pour répondre à une ample gamme de besoins. La diversité et la différence qui devraient être considérées comme normales deviennent des exceptions.

[77] NISA, (S.), « Necessidades especiais de educação : da exclusão à inclusão na escola comum », *Inovação,* vol. 9, n° 1 e 2, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Lisboa, 1996. pp. 139-149

[78] *Ibid.*

[79] BOOTH, (T.), cité par SALEH, (L.) ; VÄYRYNEN, (S.) « Inclusive Education – Consensus, conflict and challenges », in *II Jornada sobre les Necessitats Educatives Especiais a l'Aula*, 1999. pp. 1-19

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Le problème semble se situer dans le terme « *special*» [81] , car le terme « besoin » en soi reflète une condition de tout être humain. Dans ce sens, Brahm Norwich établit une distinction entre les besoins individuels, exceptionnels et communs :

- Les besoins individuels émergent des caractéristiques qui sont uniques pour l'enfant et différentes pour tous les autres
- Les besoins exceptionnels émergent des caractéristiques partagées par certains (problèmes visuels, grandes habilités musicales)
- Les besoins communs émergent de caractéristiques partagées par tous (les besoins émotionnels d'appartenir et de se sentir vivre dans la relation). [82]

Mais lesquels de ces besoins représenteraient les besoins spécifiques ouspécial? Si nous adoptons une approche plus proche de la CIH, ou une approche médicale, nous répondrions que « spécial » signifie exceptionnel, cependant, si nous nous positionnons dans une perspective inclusive, plus cohérente avec la CIF, nous aurions un penchant pour dire que les besoinsspécifiques correspondent aux besoins individuels. Le problème réside alors dans le fait que le terme « besoins spécifiques » ne résout pas le problème culturel de l'étiquetage et de la ségrégation.

Comme le souligne Michel Chauvière et Eric Plaisance, le qualificatif spécifique fut pendant longtemps, sans discussion, attribué aux institutions pour les enfants et les adolescents jugés irrecevables dans les classes régulières. Gary Woodill et Ian Davidson analysèrent le langage des professionnels et particulièrement l'usage de la notion « spécifique ». Ils déclarent que ce terme est le plus mystificateur de tous les mots et expressions utilisées, car il implique la question du pouvoir. Dans le cas où ce terme se rapporterait à l'enseignement, quelles caractéristiques pourrions-nous qualifier de spécifiques ? Les professionnels, les structures, les pratiques éducatives ? Tout enfant ayant des caractéristiques particulières ne doit pas nécessairement être associé à l'enseignement dit spécial. [83]

En analysant la situation britannique d'un point de vue socio-historique, Sally Tomlinson tente de comprendre les processus sociaux qui se développent lorsqu'un pan d'un système d'éducation de masse d'une société industrielle devient « spécial » et non « normal ». Pour elle, la catégorisation des groupes sociaux dominés est un processus essentiel qui devient la cible principale de mesures de ségrégation malgré les déclarations de caractère humaniste pour le « bien de l'enfant ». [84]

80 MITTLER (P.) *Educação Inclusiva Contextos Sociais*. Porto Alegre : Artmed, 2003. p. 33

81 Le terme en anglais « special » correspond plutôt à « spécial », en portugais, cependant nous adoptons « spécifique » pour être le terme correspondant en français.

82 NORWICH, (B.), *o p.cit*, p.33

83 WOODILL, (G.) ; DAVIDSON, (I.) « Le langage des professionels de l'éducation spéciale : Un cadre conceptuel ». Cité par CHAUVIERE, (M.) ; PLAISANCE, (E.) *L'Ecole face aux handicaps, Éducation séciale ou éducation intégrative ?*, Paris : PUF, 2000. p.17

84 TOMLINSON, (S.), « Sociology of special education », 1982. Cité par CHAUVIERE, (M.) ; PLAISANCE, (E.), *o p.cit*., p. 17-18

Du fait du manque d'accord concernant les définitions, le terme « besoins éducatifs spécifiques » est également problématique, lorsque l'on cherche à analyser de manière comparative les politiques de différents pays. Cependant, une étude a construit un indicateur à partir de données relatives aux moyens supplémentaires fournis pour financer la formation des élèves aux besoins éducatifs spécifiques. Ces besoins étant définis, dans la pratique, en terme de ressources publiques et privées supplémentaires fournies pour financer la formation des élèves.

En terme de comparaison, les pays ont créé leurs propres catégories nationales concernant les besoins éducatifs spécifiques sous divisés en trois catégories : la catégorie A correspond, grosso modo, aux besoins résultants d'une déficience (élèves ayant une déficience sensorielle, mentale, physique) ; la catégorie B se réfère aux besoins issus de difficultés d'apprentissage et qui ne semblent pas rentrer dans les catégories A et C. ; la catégorie C regroupe les besoins jugés des besoins causés principalement par des facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques.

En comparant différents pays, on note une diversité conceptuelle relative à l'enseignement spécial. Dans certains pays, seuls les élèves souffrant d'incapacités médicalement reconnues bénéficient d'un enseignement spécial, comme par exemple en République Tchèque ou en Italie alors qu'en Turquie cet enseignement est dispensé aux élèves précoces et surdoués. Les élèves souffrant de problèmes affectifs sont également perçus de manière différente selon les pays. Ainsi, en Irlande, on considère que ces problèmes résultent d'une difficulté sociale, en Finlande, qu'ils sont d'origine rationnelle et dans d'autres pays, qu'ils ont une cause clairement organique et dans d'autres encore ils ne sont simplement pas pris en considération. [85]

Tableau 8 – Nouvelle classification des catégories nationales de besoins éducatifs spécifiques selon les catégories internationales *A,B* e *C* (1996) [86]

[85] EVANS, (P.), À l'épreuve de la quantification dans huit pays, 2000. In CHAUVIÈRE, (M.) ; PLAISANCE, (E.), *op.cit*., pp.103-116

[86] OCDE. Cité par CHAUVIÈRE, (M.) ; PLAISANCE, (E.), *Ibid*., pp. 106-107

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Pays	**Catégorie internationale**		
	A	B	C
Finlande	Retardé mental moyen Déficience auditive Déficience visuelle Déficience motrice et autre autres	Retardé mental léger Déficience du développement affectif et social Problèmes spécifiques d'apprentissage Enseignement de soutien	Immigrants / immigrés
Grèce	Aveugles- vision en dessous de la normale Sourds – déficiences auditives Déficience physique Retard mental	Autistes	Problèmes d'apprentissage
Hongrie	Retard mental léger Retard mental moyen déficience visuelle Déficience auditive Déficience motrice Déficience de langage Autres déficiences		Enfant appartenant à une minorité ethnique Elève défavorisé/enfant courant un risque
Irlande	Déficience visuelle Déficience auditive Déficience mentale moyenne Déficience mentale modérée Déficience motrice Problèmes spécifiques de langage Problème spécifiques d'apprentissage Retard mental sévère et profond Déficiences multiples	Enfant au besoin d'enseignement de soutien Enfants aux problèmes affectifs Enfants aux problèmes affectifs sérieux	Enfants du voyage Jeune délinquant Enfants de réfugiés Enfants issus de milieux défavorisés et scolarisés dans des établissements ordinaires
Itália	Déficience visuelle Déficience auditive Retard mental moyen Retard mental sévère Déficience physique légère Déficience physique sévère Déficience multiple		
Turquia	Déficience visuelle Déficience auditive	Précoces et surdoués	

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

	Déficience orthopédique Retard mental rééducable Retard mental éducable Déficience de langage Souffrants d'une maladie chronique		

Il convient de rappeler, pour comparaison, que le Brésil divise les besoins éducatifs spécifiques en :

A : Porteurs de déficience (mentale, visuelle, auditive, physique, multiple) ;

B : Porteurs de conduites typiques (problèmes de conduite) ;

C : Porteurs de grandes habilités (surdoués) .

L'inclusion des enfants ayant des problèmes du fait de la provenance d'un milieu défavorisé ou de problèmes de nature socio-économique n`existe pas au Brésil car, cas contraire, au vu de la situation de pauvreté dans laquelle se trouve une grande partie de la population brésilienne, la majorité des enfants en âge d'étudier appartiendrait à la catégorie C et ferait partie du groupe ayant des besoins spécifiques. Cet exemple montre combien une terminologie peut changer de signification selon le contexte. Derrière les différentes terminologies et classifications, nous percevons le reflet culturel et politique de chaque pays concernant les personnes en situation de handicap.

Elisabeth Zucman montre que, en France, trois groupes présentant des difficultés d'apprentissage peuvent être identifiés. L'importance numérique de chaque groupe est proportionnellement inverse au budget qui lui est alloué. Ainsi :

- 1% des enfants reconnus comme déficients ou malades, reçoivent 80% des ressources
- 2% à 4% des enfants ayant des problèmes de langage instrumentaux ne reçoivent pas de moyens supplémentaires
- 8% a 10% des enfants présentant des problèmes d'apprentissage du fait de facteurs psychosociaux et de problèmes de comportement et de conduite reçoivent 20% de ces moyens. [87]

Quelques hypothèses sont avancées pour trouver une explication à une telle inégalité. La première est le traitement inégal réservé par la loi aux enfants présentant des déficiences et à d'autres qui présentent également des difficultés d'apprentissage et qui n'ont pas été historiquement favorisés par des moyens supplémentaires pour le développement de leur apprentissage. La seconde hypothèse, plus subtile, fait référence, selon l'auteur, aux mentalités : pour la majorité des personnes, ni les parents, ni les enfants qui sont atteints d'une déficience ou d'une maladie ne sont considérés coupables ou responsables. Malheureusement, on ne peut dire la même chose des personnes atteintes de problèmes psychiques, des enfants en échec scolaire ou très turbulents à cause de la pauvreté du milieu dont ils sont issus. Selon Zucman, dans l'inconscient collectif, aujourd'hui plus que

87 ZUCMAN, (E.), « Les besoins éducatifs spécifiques. Un concept intégrateur pour tous les élèves en dificulté à l'école. » *Reliance*, Lyon : CRHES/Université Lumière-Lyon2, n°8, 2002. pp.10-13.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

jamais, la maladie mentale, la pauvreté, la marginalité, et le chômage (chômage des parents et échec scolaire des enfants) sont considérés comme de lourdes fautes, qui coûtent chers la collectivité. Les familles et les élèves sont fréquemment désignés comme étant les coupables et les responsables. Enfin, il existe également une distinction problématique entre l'enfant ayant un type de déficience et l'enfant ayant des problèmes de comportement ou des difficultés d'apprentissage liés à un autre facteur. Les premiers, bien qu'ils reçoivent des moyens supplémentaires sont rejetés par la société ; les seconds, qui se présentent comme « normaux » à la naissance, ne font pas l'objet d'une attention concernant leurs besoins éducatifs spécifiques. Ils sont destinés à l'exclusion car leurs comportements ou problèmes de personnalité perturbent le système scolaire. [88]

Nous pouvons noter que la finalité de la classification dans un contexte déterminé est bien plus importante que la classification elle même. Bien que la terminologie ait besoin d'évoluer afin de refléter le changement des mentalités, c'est dans la pratique que l'on découvre son véritable sens. Pour atteindre la notion d'inclusion telle que nous la connaissons aujourd'hui, il a fallu parcourir un long chemin d'évolutions terminologiques et conceptuelles. Nous analyserons donc les notions d'intégration et d'inclusion qui ont été utilisées tantôt comme synonymes, tantôt comme des notions complémentaires et tantôt comme des notions totalement antagoniques.

3.2 De l'intégration à l'inclusion

C'est à partir de la seconde moitié du XXème siècle que le terme « intégration » apparaît. Il est alors lié à la question de l'intégration sociale et culturelle des populations immigrées dans divers pays d'Europe. Dans ce sens, la nation intègre les populations au sein d'une communauté de citoyens qui partagent l'idée de l'existence d'un domaine politique avec des règles à respecter indépendamment des intérêts particuliers. [89]

L'intégration est également analysée en relation aux banlieues. François Dubet et Danilo Martucelli considèrent que les jeunes des banlieues sont intégrés d'un point de vue culturel puisqu'ils partagent les valeurs culturelles communes aux autres jeunes. Cependant, ils ne sont pas intégrés socialement car ils sont victimes de divers processus de marginalisation. Pierre Tap insiste sur la différence entre intégration et assimilation. Cette dernière signifie faire partie du système, dans un sens moins fort que l'intégration qui suppose de « faire partie du tissu sociale, des structures d'affiliation et de reconnaissance ». [90]

L'usage du terme intégration scolaire, principalement utilisé pour les enfants à BES, est plus récent et a été adopté par divers pays sous différentes formes.

En France, les formulations les plus explicites en faveur de l'intégration

[88] ZUCMAN, (E.), *Op.cit .*

[89] SHNAPPER, (D.), Cité par PLAISANCE, (E.), « Quelle intégration ? », in *Dossier documentaire. L'intégration scolaire des élèves en situation de handicap I : Politiques et dispositifs*., N°13, Paris : CTNERHI/CNEFEI, 1999. pp. 3-9

[90] DUBET, (F.) ; MARTUCELLI, (D.), *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris : Seuil. 1998. p. 36

n'apparaissent pas dans la Loi de 1975 mais uniquement dans les textes légaux rédigés à partir de 1982, bien que 1975 marque le début des ces politiques. L'Italie a fait le choix radical d'inclure les enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires, excluant la possibilité de l'existence de classes spéciales dans les écoles régulières. La loi italienne de 1977 impose en priorité une réforme pédagogique, tout particulièrement du programme didactique, avec la présence de professeurs spécialisés au sein des écoles régulières. Ces professeurs, appelés professeurs de soutien s'occupaient en principe de quatre enfants en situation de handicap. Actuellement, ils sont considérés comme une aide pour toute la classe. La Grande Bretagne a élaboré, comme nous le savons, la notion de besoins éducatifs particuliers**.** En 1988, les élèves en situation de handicap sont inclus dans le programme national et un professeur doit assurer, dans les écoles, la coordination des actions les concernant. L'adhésion des pays, à travers les textes légaux, à l'intégration scolaire commence de manière générale dans les années 70 comme l'illustrent les exemples ci-dessous : [91] :

- Italie : 1974 et 1977
- France : 1975, 1982/1983, 1989/1991
- Danemark : 1979/1980
- Espagne : 1982, 1990
- Angleterre : 1978
- Suisse : 1983
- Portugal : 1984
- Grèce : 1985
- Brésil : 1988, 1996, 2001

Il semble qu'il existe actuellement un consensus, du moins concernant la définition du terme intégration. Selon Felicity Armstrong, l'intégration peut être considérée comme un aspect du paradigme de l'éducation spéciale : « L'intégration est, de manière inhérente, « assimilationniste » dans la mesure où elle se réfère aux changements administratifs et techniques opérés entre les écoles ordinaires et les écoles spécialisées, de telle sorte que les élèves considérés comme« aptes » peuvent fréquenter l'école ordinaire partiellement ou provisoirement. » [92]

Ainsi, l'intégration ne rompt pas avec le regard ségrégatif porté sur les enfants en situation de handicap dans la mesure où seuls les enfants considérés aptes à fréquenter les classes ordinaires seront mobilisés pour leur adaptation au système existant.

Dans la pratique, l'intégration a été confrontée à de grandes difficultés, en particulier d'ordre pratique. En Angleterre, par exemple, dans les situations d'intégration, les élèves étaient fréquemment présents dans les classes régulières avec leurs camarades, mais

[91] BONJOUR, (P.) ; LAPEYRE, (M.), *Handicaps et vie scolaire : L'intégration différenciée*, Lyon : Chronique sociale, 1994. p. 157

[92] ARMSTRONG, (F.), « Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas », *Revue Française de Pédagogie,* n°134, INRP, 2001. pp.87-96

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

disposaient d'un assistant les aidant dans leur apprentissage. Cet aspect est, selon Armstrong, un des plus problématiques de l'intégration car fréquemment, les écoles et les professeurs ne veulent pas « accepter » un élève « hors norme » dans les classes régulières si ce dernier n'est pas accompagné d'un professeur ou d'un assistant pour l'aider. Se crée dès lors une situation fortement problématique dans laquelle les élèves atteints d'une déficience ou ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage ou de comportement n'ont pas l'occasion d'agir de manière autonome. De telles pratiques contribuent à la construction de l'image de l'élève comme différent, mis à part et fragile, ce qui a de graves implications sur son autonomie. [93]

Ainsi, à l'image de la notion de besoins éducatifs spécifiques, l'intégration peut être considérée comme une notion polysémique dans la mesure ou les auteurs qui y recourent l'utilisent à des fins diverses : tant pour désigner une conception philosophique que pour désigner un mode d'organisation pédagogique. Le concept d'intégration et le type d'intégration peuvent varier considérablement d'une expérience à l'autre et d'un écrit à un autre. Le terme « intégration » peut aussi bien être utilisé pour des jeunes regroupés au sein d'une classe spéciale dans une école régulière que pour des élèves intégrés au sein d'une classe régulière. A son tour, le degré d'intégration dans la classe régulière peut considérablement varier : il va d'une intégration limitée à des matières dites périphériques (éducation physique et arts, par exemple) à l'intégration au sein de matières dites fondamentales (comme la langue maternelle et les mathématiques) et jusqu'à l'intégration totale. [94]

Indépendamment de ses formes et usages divers, la notion d'intégration a peu à peu été confondue voire assimilée à la notion d'inclusion. Mais peut-on considérer l'inclusion comme une évolution de l'intégration ou comme une intégration améliorée ? Pratiquer l'intégration amène-t-il inconditionnellement à pratiquer l'inclusion ?

En vérité, le concept d'inclusion semble être en rupture avec l'intégration. Il transfère le problème de l'individu vers la société, de l'élève vers l'école. Ici la question n'est plus de savoir quels sont les élèves qui peuvent s'adapter à l'école régulière mais plutôt comment modifier l'école, et par conséquent la société afin qu'elle soit apte à accueillir tous les élèves sans exception. L'inclusion suppose de ne laisser personne en marge, exclu du système ou discriminé par ce dernier.

La transition vers une éducation inclusive ne consiste pas uniquement en un changement technique et administratif mais en un mouvement prenant une direction philosophique qui peut se développer et s'associer à différents niveaux :

- Il peut être associé à une réforme du système éducatif comme un tout, comme dans le cas de l'Angleterre, de l'Afrique du Sud et de l'Espagne, où l'éducation inclusive a été au centre d'une ample réforme tournée vers l'augmentation de l'effectivité du système. L'inclusion est vue comme une condition essentielle à la production d'une

93 *Ibid.*

94 DORÉ, (R.) ; WAGNER, (S.) ; BRUNET, (J-P.), « L'intégration scolaire au Québec : les principales conceptions, les défis et les facteurs de réussite au secondaire », in *Reliance* n°7, Lyon : CRHES, 2002. pp. 3-7

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

éducation de qualité pour tous et ne concerne pas uniquement une minorité de la population.

- Il peut être associé à des réformes concernant le statut des personnes à BES et des autres groupes marginalisés. Au Chili, l'inclusion est placée au centre de la structure de la « Loi d'Intégration Sociale des Personnes Déficientes ». Au Brésil, le mouvement inclusif tente de se concentrer sur des questions telles que la pauvreté, l'analphabétisme et la marginalisation.

L'inclusion peut être associée à des réformes démocratiques fondamentales. Dans divers pays d'Europe de l'Est, au Chili, et en Afrique du Sud, il est impossible de séparer le mouvement inclusif d'un mouvement plus large de reconstruction de la démocratie. [95]

Il est évident que l'inclusion se forge à partir de la réalité contextuelle dans laquelle elle se développe. Cependant, il est fondamental de comprendre qu'elle se différencie dans son essence même de la notion d'intégration. En référence aux personnes à BS, nous pouvons affirmer que « l'intégration est centrée sur le devoir de normalisation du sujet présentant une déficience, alors que l'inclusion privilégie le droit de la personne à être elle-même et valorise la diversité. Il s'agit d'une rupture politique qui soutient une mutation culturelle, engageant plus que des structures et des dispositifs. Elle interroge directement la société sur le rôle que cette dernière réserve à chacun de ses membres. » [96]

Ainsi, comme le constate Mel Ainscow, au lieu de se concentrer sur l'idée d'intégration, accompagnée de la conception que des mesures supplémentaires doivent être prises pour répondre aux besoins des élèves spécifiques dans un système éducatif qui se maintient fondamentalement intact, nous assistons à l'émergence de mouvements qui cherchent à atteindre une éducation inclusive, dont l'objectif est de restructurer les écoles, afin qu'elles répondent aux besoins de tous les enfants. Ce changement de conception se base sur la croyance que les échanges méthodologiques et organisationnels qui cherchent à aider tous les élèves présentant une déficience, pourront aider tous les enfants. En réalité, ceux qui sont considérés comme ayant des besoins spécifiquesdeviennent une stimulation qui encourage des stratégies destinées à créer un environnement éducatif plus riche pour tous. [97]

Pour Mittler, l'éducation inclusive comprend un processus de réforme et de restructuration de l'école dans son ensemble, afin de garantir l'accès des élèves à toutes les opportunités éducatives et sociales offertes par l'école. Tous les niveaux (programme, évaluation, pédagogie et formes de regroupement des élèves pour les activités dans la

[95] SALEH, (L.) ; VÄYRYNEN, (S.), « Inclusive Education – Consensus, conflict and challenges », in *II Jornades sobre les Necessitats Educatives Especials a l'Aula* **,** UNESCO, 1999. pp. 1-19

[96] BONJOUR,(P.) ; GARDOU, (Ch.) ; POIZAT, (D.), « Situations de handicap : aménagements des concepts ou ruptures ? », ,in *Reliance* **,** n°8, Lyon : CRHES, 2001. p.1

[97] AINSCOW, (M.), « Educação para todos :Torna-la uma realidade », *Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especia* **l**, Birmingham, Inglaterra, 1995. p.13-14

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

salle de classe, etc) doivent être l'objet de cette réforme radicale. [98]

Pour Armstrong, la pédagogie et l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage se résument en une différenciation importante entre les modèles d'intégration et d'inclusion. Alors que l'intégration se concentre sur les voies qui permettent d'aider les élèves en tant qu'individus, l'inclusion signifie que les difficultés éducatives doivent être considérées comme liées au contexte, émanant de l'interaction d'un enfant avec un programme éducatif particulier. Contrairement à l'approche traditionnelle dans laquelle l'accent est mis sur les causes des difficultés inhérentes à l'enfant qui tendent à créer une atmosphère de découragement, la perspective interactive se concentre sur une série de facteurs sur lesquels les enseignants peuvent avoir une influence pour encourager les apprentissages des élèves. L'inclusion valorise les actions des professeurs dans la mesure où les décisions, les attitudes, les relations qu'ils développent et les formes données à l'organisation de la classe constituent des facteurs qui peuvent aider les enfants à connaître le succès à l'école. [99]

Cependant, dans la pratique, le passage de l'intégration à l'inclusion ne se vérifie pas facilement et le simple fait de transférer les élèves vers une école destinée à tous est souvent entendu comme inclusion. Cependant, l'inclusion implique la restructuration des cultures, des politiques et des pratiques au sein des écoles afin que ces dernières prennent en compte la diversité des élèves et de leur contexte. Elle dépend ainsi de questions plus largement politiques sur la nature de la société et le statut attribué aux personnes dans des formes et structures d'organisation sociale variées. Mouvement politiques tout d'abord, l'inclusion réside dans le fait de rendre tout accessible à tous. [100]

La politique relative à l'éducation inclusive transforme les écoles, augmentant la participation de tous les élèves au sein des écoles régulières, quelque soient leurs particularités. Il s'agit du droit de tout enfant à participer à la vie scolaire et communautaire de manière équitable, sans aucun type de marginalisation ou d'exclusion, la compréhension et la valorisation de la diversité revenant à l'école.

Il est important de noter le déplacement qui s'est effectué en relation à ce que représentait traditionnellement le « problème » de l'éducation. L`aiguille qui indiquait jusqu`alors l'élève a commencé à indiquer l'école et l'enseignement en général. Traditionnellement appréhendés comme objet, le problème et la difficulté étaient attribués à l'élève, sans aucun questionnement de la part de l'entité qui se présentait comme étant le sujet observateur : l'école. Le questionnement du sujet par l'objet (qui devient également sujet), le questionnement du centre par ce qui a été laissé en marge reflète la contribution de la diversité des études sur les enfants en situation de handicap, ou, pour le dire autrement, la contribution de la diversité à l'éducation en général. Comme l'illustre Gaston Bachelard, « la lumière projette toujours, quelque part, l'ombre. Ce n'est pas en plein lumière, c'est au bord de l'ombre, que le rayon, en se diffractant, nous confie ses

[98] MITTLER, (P.), *Educação Inclusiva. Contextos Sociais*, Porto Alegre : ARTMED, 2003. pp. 25-34

[99] ARMSTRONG, (F.), *op.cit.,* pp.87-96

[100] CORBETT, (J.) ; SLEE, (R.), « An international conversation on inclusive education ». Cité par ARMSTRONG (F.), *Ibid*.

secrets ». Sans nul doute, les enfants en situation de handicap ont de nombreux secrets à confier à l'éducation régulière et à la société dans son ensemble. [101]

Le Traité de Salamanque marque un tournant pour le mouvement inclusif. 92 gouvernements sont représentés à la « Conférence Mondiale sur les besoins éducatifs spécifiques : accès et qualité », en 1994. La déclaration de Salamanque réaffirme le droit de toute personne à l'éducation conformément à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 et renforce l'engagement international fait à l'occasion de la Conférence Mondiale sur l'Education pour tous, en 1990. [102]

Dans l'article 3 de la Déclaration Mondiale sur l'Education pour Tous, l'éducation des personnes en situation de handicap commence à être considérée comme un engagement du système éducatif dans son ensemble : « Les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale. Il est nécessaire de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées. » [103]

L'engagement du Brésil pour l'éducation est également renforcé dans la Déclaration de New Delhi sur l'Education Pour Tous, en 1993, au côté de l'Indonésie, la Chine, le Bangladesh, l'Egypte, le Mexique, le Nigeria, le Pakistan et l'Inde : « Nous, leaders des neuf pays en voie de développement les plus peuplés au monde, réitérons par cette déclaration notre engagement à chercher à atteindre avec zèle et détermination les objectifs définis au cours de la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous et au cours du Sommet Mondial de l'Enfant, réalisés en 1990, à répondre aux besoins éducatifs de tous nos peuples en rendant l'éducation de base universelle et en augmentant les chances d'apprentissage pour les enfants, les adolescents et les adultes. » [104]

C'est dans le Traité de Salamanque que les principes politiques et pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spécifiques furent énoncés de manière plus claire. Dans ses principes, la Déclaration de Salamanque réaffirme le droit fondamental de l'enfant à l'éducation, reconnaît le fait que chaque enfant possède les caractéristiques, les intérêts, les aptitudes et des besoins d'apprentissage propres et affirme que les systèmes éducatifs doivent être conçus de manière à répondre à la diversité des élèves. Elle proclame le fait que les personnes présentant des besoins éducatifs spécifiques

[101] GARDOU, (Ch.) ; DEVELAY, (M.), « Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires 'disent' aux sciences de l'éducation », in *Revue Française de Pédagogie : Situations de handicaps et institution scolaire ,* n°134, INRP, 2001. pp. 15-24

[102] CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. *Declaração de Salamanca*, Conferência Mundial sobre necessidades edicacionais especiais : acesso e qualidade, Salamanca, 1994. pp. 1-47 Disponible sur <http://portal.mec.gov.br/seesp/ arquivos/pdf/salamanca. pdf>

[103] UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos,* Conferência de Jomtien, 1990. Disponible sur : < http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>

[104] ONU.*Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*, 1993. Disponible sur : <http://www.direitoshumanos.usp. br/counter/Onu/Educacao/texto/delhi.html>

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

doivent avoir accès aux écoles régulières et que ces dernières doivent les *intégrer* dans un système pédagogique centré sur l'élève et capable de répondre à leurs besoins.

Les écoles régulières ayant une tendance i*ntégrative,* conformément aux principes cités, constituent, selon la Déclaration, le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés d'accueil, en édifiant une société intégrative et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous.

Dans la sphère politique, elle exhorte les gouvernements de chaque pays à donner la plus grande priorité au sein des politiques et des budgets à l'amélioration de ses systèmes d'enseignement afin de pouvoir accueillir tous les enfants, indépendamment des différences ou des difficultés individuelles. Chaque pays doit ainsi adopter, par loi ou politique, le principe de l'éducation *intégrée* accueillant tous les enfants dans les écoles régulières, à moins que des raisons impérieuses ne les en empêchent. Les pays doivent également mettre en place des mécanismes décentralisés de participation pour la planification, le contrôle et l'évaluation des services effectués en faveur des enfants et des adultes qui présentent des besoins éducatifs spécifiques, encourager et faciliter la participation des parents, de la communauté et des organisations des personnes en situation de handicap dans la planification des mesures prises pour répondre aux besoins éducatifs spécifiques et aux décisions prises.

En accord avec la Déclaration de Salamanque, les besoins éducatifs spécifiques s'appliquent à tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de déficiences ou de difficultés d'apprentissage. [105]

Concernant les pratiques pédagogiques, elle prévoit que :

- Le programme doit être flexible en adaptant les programmes aux besoins des enfants et non l'inverse
- Les enfants présentant des besoins éducatifs spécifiques doivent bénéficier d'un appui pédagogique supplémentaire pour garantir le droit à la même éducation
- L'enseignement devra être lié à l'expérience personnelle des élèves et à leurs préoccupations pratiques, afin de mieux les motiver
- L'évaluation sera formative, intégrée au processus éducatif commun.

Pour Baumel, les fondements de l'école inclusive résident essentiellement dans la valorisation de la diversité, la réelle participation de l'élève dans l'expérience scolaire et de celle de toute la communauté pour l'inclusion ; l'engagement d'offrir un appui afin que tous les élèves réussissent avec succès et la recherche de la qualité de l'éducation. Un programme inclusif doit garantir l'accès de tous les élèves à l'acquisition de la connaissance à travers leur participation. Ainsi, Baumel rappelle que le programme inclusif doit s'appuyer sur sa fonctionnalité et orienter les pratiques extérieures à l'environnement scolaire tout au long de la vie des élèves, en leur proportionnant des apprentissages qui font appel à des situations significatives. [106]

[105] UNESCO. Declaração de Salamanca.*Op.cit.*, p.6

[106] BAUMEL, (R.C.R.) ; SEMEGHINI (orgs.), *Integrar/Incluir. Desafio para a escola atual*, São Paulo : FEUSP, 1998. pp.36-41

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Gordon Porter définit le programme inclusif comme étant «un programme commun à tous les élèves, qui garantisse un enseignement aux niveaux diversifiés et donne aux élèves de tous les niveaux l'opportunité de participer de manière positive aux activités de la classe. Cela implique le développement d'un programme basé sur des activités qui permettent que les élèves « apprennent en faisant ». Un programme inclusif se base sur un processus et des contenus qui faciliteraient la collaboration entre les élèves et les professeurs, de manière à atteindre un apprentissage significatif pour chaque élève. » [107]

Selon la Déclaration de Salamanque, la gestion de l'école est appelée à développer des modalités de gestion plus flexibles, à faire une nouvelle planification des ressources pédagogiques, à diversifier les options éducatives, à organiser une assistance mutuelle entre les élèves, à développer un appui pédagogique en faveur de ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage et à établir d'étroites relations avec les parents et la communauté. Une bonne gestion de l'école dépend de la participation active et créative des professeurs et du reste du personnel, de la collaboration et du travail en équipe, afin de satisfaire les besoins des élèves.

Par son caractère stratégique et fondamental, la formation des professeurs a attiré l'attention de nombreux auteurs qui souhaitent développer une éducation inclusive.

De fait, l'Unesco a débuté, en 1988 un projet expérimental de formation des professeurs qui devait être le point de départ de la transformation de l'éducation dans une persective inclusive.

Les notions de collaboration et de réflexion sont les piliers sur lesquels le projet s`est construit. Il souhaitait « encourager les professeurs à inspirer confiance et à être davantage compétents dans l'apprentissage, grâce à un processus de réflexion », en comprenant l'importance du dialogue avec les collègues, les parents et les autres professeurs dans le but d'arriver à une meilleure compréhension et de trouver davantage de possibilités entraînant, dans la pratique, une amélioration. [108]

Le projet partait du constat que les professeurs, dans de nombreux pays, n'étaient pas habitués à l'idée de la pensée stratégique et ne considéraient pas que l'implantation de changements au sein de la classe relevaient de leurs responsabilités.

Le projet se base sur les courants de pensée issus de la psychologie cognitive qui défendent l'idée qu'apprendre relève d'un processus personnel de signification - action, dans lequel chaque participant, au cours d'une leçon ou d'une activité déterminée, construit sa propre version de cette expérience partagée. Le projet a pour objectif de travailler en reconnaissant dans le processus personnel de signification – action les implications de chaque participant dans le chemin que chaque professeur va suivre pour planifier ses leçons et les techniques qu`il va utiliser pour organiser la classe.

Parmi les diverses conclusions apportées par le projet de l'UNESCO qui donna

[107] PORTER, (G.), « Organização das Escolas : Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. » *Propects* . Vol XXV, n°2, Junho 1995, UNESCO, p.45

[108] AINSCOW, (M.), « Towards inclusive schools : some lessons from the UNESCO project 'Special needs in the classroom », *II Jornades sobre les Necessitats Educatives Especials a l'Aula*, UNESCO, 1999. pp. 20-33

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

naissance à la Déclaration de Salamanque, nous pouvons noter certaines constatations intéressantes pour notre thèse :

- En relation aux aspects clés de l`enseignement en classe, les professeurs reconnaissent que les débuts de chaque leçon ou activité sont particulièrement importants lorsque les élèves reçoivent de l'aide pour comprendre leur but et leur sens. Ainsi, les professeurs ont l'habitude d'interroger les élèves pour les aider à se souvenir d'expériences antérieures et de connaissances auxquelles la nouvelle connaissance peut être reliée.
- Une stratégie particulièrement forte semble consister à reconnaître que les deux ressources les plus importantes pour apprendre sont les professeurs et les élèves. La coopération entre les élèves semble être une manière particulièrement bonne pour créer les conditions en classe qui peuvent maximiser la participation et permettre à tous d'atteindre un bon niveau d'apprentissage.

Dès lors, la valorisation professionnelle des professeurs à partir de cette expérience extensive, dans près de cinquante pays, s'est concentrée sur la manière dont les travaux sont conceptualisés. Les opportunités de nouvelles possibilités, l'appui à l'expérimentation, la réflexion et l'apprentissage à partir de cette expérience, sont considérés comme les principales stratégies. [109]

Pour construire des classes davantage inclusives, le projet suggère trois facteurs clés :

- La planification pour la classe comme tout
- L'utilisation des propres élèves comme ressources naturelles de soutien à l'apprentissage, reconnaissant que l'apprentissage est un processus social.
- L'improvisation, la capacité de modifier les plans et les activités au fur et à mesure, en réponse aux réactions des élèves de la classe. C'est essentiellement à travers ce processus que les professeurs peuvent encourager une participation active et en même temps, aider chaque élève à s`approprier personnellement le contenu de la leçon.

Concernant le travail de coopération entre les professeurs, Ainscow réaffirme l'importance des dialogues qui doivent aller au delà de simples discussions. Ils représentent des formes d'interaction qui apportent une aide dans la résolution des problèmes. Cela conduit à une « aventure critique » dans laquelle une communauté de professeurs, engagée dans une action de perfectionnement, utilise ses multiples perspectives comme des opportunités pour une réciprocité d'interprétations. [110]

Cette forme de réflexion critique, réalisée en collaboration avec les collègues, est spécialement importante, selon Ainscow, dans le domaine des besoins éducatifs

[109] AINSCOW, (M.), *op.cit*. pp.20-33

[110] AINSCOW, (M.), « Educação para todos :Torna-la uma realidade », *Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial*, Birmingham, Inglaterra, 1995. p. 18

spécifiques. Il souligne l'importance de l'action et de la réflexion, ainsi que de la compréhension du fait que les méthodes sont des constructions sociales basées sur des idéologies. Elles peuvent , dans de nombreux cas, empêcher la compréhension des implications pédagogiques des relations de pouvoir au sein de l'éducation. Une vision 'non critique' peut conduire à des formes de travail qui entretiennent un regard centré sur la déficience de certains enfants. Il est donc nécessaire d'aider les professeurs dans leur perfectionnement en tant que professionnel plus réflexif et critique, afin de dépasser les limitations et les dangers de conceptions rétrogrades. [111]

Pour cet auteur, la pratique de ces principes tend à influencer la perception que les professeurs ont d'eux-mêmes et la manière dont ils voient leur travail, développant une organisation d'apprentissage. Dès lors, un changement plus profond de toute la culture scolaire tend à se concrétiser. La présence d'enfants qui ne correspondent pas au stéréotype traditionnel du « bon élève » encourage, d'une certaine manière, les professeurs dans leur recherche d'un culture davantage collégiale et d'une aide mutuelle pour expérimenter de nouvelles réponses éducatives. Ainsi, les activités de résolution des problèmes peuvent peu à peu se transformer en des fonctions qui définissent la réalité de l'école inclusive, constituantes de sa culture. [112]

Enfin, le projet souligne l'existence d'un autre facteur tout aussi décisif dans la construction de l'école inclusive : l'engagement, au delà de l'équipe pédagogique, des parents et des membres de la communauté. Il est fondamental, dans cette perspective, de repenser les rôles des spécialistes traditionnels de l'éducation spéciale.

Le passage des enfants en situation de handicap vers des institutions d'enseignement régulier est fréquemment vécu comme une perte pour les institutions spécialisées : perte de pouvoir, redéfinition des territoires et besoin de transformation des structures et du personnel. De ce point de vue, l'inclusion peut apparaître comme une menace pour l'outil de travail des professionnels des secteurs spécialisés qui ont besoin de reconsidérer leur identité professionnelle. [113]

Concernant les rôles des spécialistes, il est possible de constater, selon Ainscow, trois situations qui reflètent clairement le passage de l'intégration vers l'inclusion :

- Permanence des rôles : situation dans laquelle nous répondons aux élèves qui ont des difficultés, dans les conditions éducatives existantes, et, en agissant de cette manière, nous contribuons probablement à maintenir inconsciemment le *statu quo.*
- Des rôles en mutation : situation dans laquelle nous répondons aux élèves qui ont des difficultés, avec les conditions éducatives existantes, en cherchant à adapter ces mêmes conditions

[111] AINSCOW, (M.), *op.cit.*, pp.19-20

[112] *Ibid.*, pp.22-23

[113] LESAIN-DELABARRE, (J-M.), « L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale » in *Dossier documentaire. L'intégration scolaire des élèves en situation de handicap : I Politiques et dispositifs*. N°13, CTNERHI/CNEFEI, 2004. pp.41-46

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

- Des rôles en développement : situation dans laquelle nous répondons aux élèves qui ont des difficultés, à partir d`un travail réalisé avec les collègues, faisant naître de nouvelles conditions qui facilitent l`apprentissage des élèves. [114]

En Juin 1999, à Guatemala City, la Convention Interaméricaine pour l'élimination de toutes les formes de discrimination envers les personnes en situation de handicap visait à prévenir et à mettre fin à toutes les formes de discrimination dont elles sont victimes, afin de favoriser leur intégration dans la société.Elle définissait clairement la notion de discrimination en la distinguant de la différenciation à des fins éducatives. La discrimination contre les personnes ayant une déficience signifie « toute différenciation, exclusion ou restriction basé sur la déficience (…) qui a pour effet ou but de faire obstacle ou d'annuler la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice des droits de l'homme et des libertés fondamentales des personnes présentant une déficience. » [115]

Elle indique que ne sont pas considérés comme discrimination « la différenciation ou la préférence adoptée par l'Etat pour promouvoir l'intégration sociale ou le développement personnel des handicapés à partir du moment où la différenciation ou la préférence ne limite pas le droit à l'égalité de ces personnes et qu'elles ne soient pas obligées d'accepter une telle différenciation. » [116]

Dix ans après la Conférence de Jomtien, le Sommet Mondial sur l'Education, qui se tient à Dakar, au Sénégal, expose la situation de l'éducation dans le monde :

« Le Bilan mondial de l'éducation pour tous (EPT) à l'an 2000 montre que des progrès importants ont été accomplis dans beaucoup de pays. Cependant, il est inacceptable, en l'an 2000, que plus de 113 millions d'enfants n'aient pas accès à l'enseignement primaire, que l'on dénombre encore 880 millions d'adultes analphabètes, que la discrimination sexuelle continue de sévir dans les systèmes éducatifs et que la qualité de l'apprentissage et l'acquisition de valeurs humaines et de compétences soient loin de répondre aux aspirations et aux besoins des personnes et des sociétés. Des jeunes et des adultes n'ont pas accès aux compétences et aux connaissances nécessaires pour trouver un emploi rémunéré et participer pleinement à la vie de la société.» [117]

Face à ce contexte, le Sommet de Dakar cherche à renforcer les droits d'accès à l'éducation, en particulier pour les groupes les plus défavorisés. Il définit six objectifs qui doivent être réalisés d'ici à 2015 : [118]

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects, la protection et l'éducation de la

[114] AINSCOW, (M.), *op.cit*,p.27

[115] *CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA*. Disponible sur : <http://www.bancodeescola.com/guatemala.htm>

[116] *Ibid.*

[117] ***ONU. Declaração de Dakar. 2000. Disponible sur : <http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/ Onu/Educacao/ texto/texto_4.html>***

[118] *Ibid.*

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

petite enfance

Garantir une éducation primaire universelle, gratuite et obligatoire d'ici à 2015. 2.

Un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objectif l'acquisition de compétences pour la vie courante 3.

Améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes 4.

Eliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité d'ici à 2015. 5.

Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation 6.

En juin 2001, le Conseil Canadien de la Réadaptation et du Travail, organise le Congrès International sur une Société Inclusive dans le but de faire avancer les politiques et les pratiques inclusives. La Déclaration Internationale de Montréal vise l'engagement des différents secteurs de la société : les gouvernements, les travailleurs et la société civile avec le développement de la société inclusive dans tous les milieux, produits et services. Elle souligne le fait que la question de l'inclusion est de la responsabilité de la société dan son ensemble et non seulement du secteur éducatif. [119]

Au Québec, les contributions dont les stratégies visent la construction d'écoles inclusives sont innombrables. Les auteurs, dans un travail sur l'éducation inclusive soulignent neuf facteurs ou conditions pouvant influencer la qualité de l'inclusion :

- Les aspects sociaux et légaux (lois, médias, opinion publique…)
- L'organisation scolaire (politiques scolaires)
- L'enseignement (l'ensemble des aspects pédagogiques liés à l'enseignemen / l'apprentissage, ex. la coopération, etc)
- Les services de soutien (ressources humaines qui viennent appuyer régulièrement l'enseignement ou l'apprentissage, le développement global de l'élève et le processus d'inclusion dans son ensemble, thérapeutes, spécialistes, soutien pédagogique…)
- Le milieu communautaire (lieux extérieurs à l'école, travail, loisir…)
- L'encadrement et le suivi (l'inclusion scolaire est un processus lent qui doit être encadré. Plusieurs mécanismes comme la création du comité consultatif ou le plan d'intervention personnalisé et le plan des services individualisés qui traitent des mesures progressivement mises en place pour assurer un passage harmonieux de l'élève à l'enseignement moyen et supérieur.
- Les attitudes. Cet aspect est transversal par rapport aux autres puisqu'il porte sur les attitudes adoptées à l'égard des élèves par les différents acteurs sociaux
- La préparation des agents (par « agents »nous entendons l'ensemble des personnes ou organismes du monde scolaire. Il y a ensuite les autres intervenants tels que les parents, les entreprises, les élèves...). [120]

[119] *DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO*. Disponible sur : <http://www.apaedf.org.br/inter_montreal.htm>

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Le Royaume-Uni a également développé par le Centre d'Etudes en Education Inclusive un matériel connu comme l'*Index for Inclusion : Developing Learning and Participation in Schools*. Ce matériel, publié en 2000, a été distribué à toutes les écoles et autorités locales anglaises afin de contribuer, dans une perspective inclusive, au processus de transformation des écoles d'enseignement de base et moyen. [121]

L '*Index* est organisé à partir de trois dimensions, de manière à agir au niveau culturel, au niveau des politiques et des pratiques pédagogiques.

Chaque niveau est divisé en sous niveaux comme par exemple la dimension des pratiques qui se divise en 2 chapitres : « en planifiant l'apprentissage » et « en mobilisant les ressources ». De manière générale, les pratiques réaffirment les principes de base de l'école inclusive, en soulignant l'importance de l'apprentissage en collaboration, de la participation de tous les élèves, de la réduction des barrières, de l'engagement de tous à soutenir l'apprentissage et à utiliser l'expérience de la communauté, des spécialistes, des élèves et des professeurs comme des ressources pour l'apprentissage

Une différenciation du travail pédagogique est également préconisée, définie comme « un processus par le biais duquel la planification et la manière dont le contenu des programmes est travaillé dans la classe, prennent en compte les différences individuelles et associent ce qui est enseigné et comment cela est enseigné aux styles d'apprentissage et aux besoins individuels e chaque élève. » [122]

L'*Index* est une importante contribution à l'éclaircissement du concept de soutien. Largement utilisé, le soutien a traditionnellement été utilisé pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Comment le situer dès lors dans une perspective inclusive ?

Ce soutien est entendu ici comme provenant aussi bien de l'extérieur que de l'intérieur de l'univers scolaire. Partant de l' expérience vécue par les professeurs en classe, l'*Index* renforce l'idée que le concept de soutien ne doit pas dévaloriser ou déconsidérer la pratique quotidienne. Ainsi, dans une pratique inclusive, le soutien peut prendre différentes formes :

- Une des formes de soutien est issue des structures qui permettent aux professeurs de s'aider mutuellement (...) Un groupe de professeurs se retrouve régulièrement pour discuter d'un enfant en particulier ou plus communément, d'un problème plus général relatif aux barrières qui font obstacle à l'apprentissage et à la participation des groupes d'élèves. Une variation de ce thème est la participation d'un consultant visiteur
- La présence d'un second adulte en classe (enseignement en collaboration)
- Des enfants aidant des enfants. En Chine, un tel soutien est considéré comme un

[120] DORÉ, (R.) ; WAGNER, (S.) ; BRUNET, (J-P), « L'intégration scolaire au Québec : les principales conceptions, les défis et les facteurs de réussite au secondaire », in *Reliance,* n°7, Lyon :CRHES, 2002. pp.3-7,

[121] MITTLER, (P.), *Educação inclusiva. Contextos sociais*, Porto Alegre : Artmed, 2003. pp. 163-165

[122] PHILLIPS, (S.) et al., cité par MITTLER, (P.), *op.cit*., p.166

devoir des enfants les plus brillants. Le soutien mutuel a été particulièrement effectif pour l'enseignement de la lecture, lorsque le « tuteur » (l'élève qui sert de soutien) est bien préparé et que l'élève qui reçoit le soutien est disposé à accepter cette aide.

- Le soutien du coordinateur des besoins spécifiques et ou des assistants de soutien à l'apprentissage (travail en groupe dans la classe)
- Des psychologues éducatifs (soutien externe)
- Des liens entre le foyer et l'école, comme par exemple, les professeurs qui visitent les familles. [123]

Concernant le soutien, Armstrong note que contrairement aux dispositifs de soutien associés à l'intégration, le modèle d'éducation inclusive suppose l'acceptation du fait que tous les adultes présents dans la salle de classe sont là pour enseigner et apporter leur soutien à tous les élèves, quelques soient leurs différences. Ainsi, les élèves ont le même droit de recevoir soutien et attention et cela remet en cause le modèle déficitaire de l'élève handicapé dépendant, sans autonomie et ayant besoin d'aide. Cela suppose également plus de flexibilité et de collaboration, supérieures au simple fait d'imposer un modèle dans lequel un élève ou un groupe reçoit visiblement et de manière évidente un traitement différencié de celui des autres. [124]

Pour mieux visualiser les fondements se référant à l'inclusion, nous résumerons dans le tableau ci-dessous, les points analysés jusqu'ici :

1. Valoriser la diversité humaine en affirmant le droit de chaque enfant à être reconnu et en respectant sa singularité
2. Lutter contre l'oppression et l'exclusion sous toutes les formes
3. Garantir l'accès de chaque enfant, sans discrimination, à différentes opportunités éducatives, professionnelles, culturelles, artistiques, sportives, etc.
4. Stimuler et développer la participation critique, l'autonomie et la collaboration de tous au processus éducatif, dans la perspective de construire une société démocratique.
5. Apporter des réponses à chaque enfant, selon ses besoins singuliers, à travers une pédagogie diversifiée : programme et organisation scolaires flexibles, pratiques interdisciplinaires, apprentissages contextuels, évaluation formative.
6. Passer d'une conception qui attribuent les difficultés d'apprentissage à l'enfant à une conception qui conçoit ces difficultés comme le résultat d'un manque d'adéquation entre les besoins réels de l'enfant, le programme scolaire et les stratégies pédagogiques.
7. Valoriser l'expérience, effectuer la formation et la professionnalisation de l'ensemble des acteurs éducatifs.

Tableau 9 – Fondements de l'inclusion

Nous pouvons constater jusqu'ici, que d'innombrables efforts ont été fait pour atteindre cette transformation de l'éducation vers l'inclusion. Cependant, il existe une réelle difficulté à sa réalisation de fait. En tant que processus complexe et long, l'inclusion ne peut simplement être décrétée par lois et arrêtés administratifs. De nombreux pays

[123] MITTLER, (P.), *op.cit.*,pp.170-173

[124] ARMSTRONG, (F.), *op.cit.*,pp.87-96

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

doivent encore face à une réalité frustrante et distante des principes inclusifs aussi bien quantitativement que qualitativement.

Au Québec, en 1994, le pourcentage d'élèves inclus dans les classes régulières recevant un soutien ou fréquentant les classes de ressources étaient de 59% en maternelle, 23% dans l'enseignement de base et seulement 2% dans l'enseignement moyen. [125]

En Angleterre, après le rapport Warnock et la Loi de 1981, l'éducation spéciale fut réimplantée dans les écoles et les collèges réguliers. Cependant, comme le constate Armstrong, malgré les efforts fournis pour rompre avec l'approche médicale concernant les enfants en situation de handicap, dans la pratique, les Anglais continuèrent à utiliser les catégories originaires de cette approche médicale, s'efforçant de substituer les catégories jugées négatives par d'autres terminologies. La compétitivité entre les écoles dont les résultats sont divulgués chaque année favorisent encore le processus d'exclusion. [126]

En France, Jean Ferrier, alors directeur du Ministère de l'Education Nationale, déclarait, au cours d'une de ses interventions en 1991 : « Quoiqu'on en dise, je ne pense pas que les moyens soient le grand problème (...) Selon mon point de vue, la difficulté réside dans la communication entre des partenaires qui ont des cultures, des besoins, des attentes et des champs de compétence différents ». [127]

Le rapport de l'Inspection générale française offre en 1999, une vision globale de l'état actuel de l'inclusion scolaire. Il dénonce avec une grande vivacité, aussi bien les processus d'exclusion de certains enfants du système médico – psycho – pédagogique que ce qui freine le développement de l'inclusion scolaire : les préjugés, les peurs, le refus de la responsabilité de la part des acteurs, et sur le plan institutionnel, les dysfonctionnements des dispositifs et la bureaucratie qui entravent les chances de mettre en place des actions coordonnées. A l'image des autres pays, en France, l'inclusion en maternelle est apparemment mieux prise en charge que dans les niveaux d'enseignement suivants. [128]

Concernant le partenariat ou le travail de coopération entre les professionnels, aspect fondamental de l'inclusion, une étude a été réalisée en France par Brigitte Belmont et Aliette Vérillon à partir d'enquêtes menées sur les relations entre les professeurs des classes ordinaires et les professeurs spécialisés relatives à l'inclusion scolaire en maternelle et dans l'enseignement de base. L'hypothèse de départ consiste à dire que les collaborations mèneraient à une meilleure adaptation des processus pédagogiques si les

[125] DORÉ, (R.) ; WAGNER, (S.) ; BRUNET, (J-P.) *o p.cit*. pp.3-7

[126] ARMSTRONG, (F.) « Les paradoxes de l'éducation inclusive en Anglaterre », in CHAUVIÈRE, (M.) ; PLAISANCE, (E.), *L'Ecole face aux handicaps, Éducation spéciale ou éducation intégrative ? ,* Paris : PUF, 2000. pp 117-132

[127] BONJOUR, (P.) ; LAPEYRE, (M.), *Handicaps et vie scolaire. L'intégration différenciée* **,** Lyon : Chronique sociale, 1994. p. 159

[128] MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ ; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés*,1999. Vol. 1 et 2. Passim.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

partenaires développaient des relations accompagnées où ils auraient la possibilité de parler des pratiques mises en action. Cette étude a été réalisée auprès de 98 professeurs au cours des années 1993 et 1994. Les chercheurs constatent tout d'abord qu'il existe un grand nombre d'interlocuteurs spécialisés avec lesquels les professeurs sont en relation tout au long de l'année et plus précisément chaque trimestre. Cependant, la majeure partie du temps, ces professeurs ont un interlocuteur privilégié, en maternelle, cet interlocuteur est l'éducateur spécialisé. Le thème des progrès et des difficultés des enfants est plus fréquemment mentionné que le thème des pratiques à adopter. D'où les conclusions des chercheurs : « Les modes de rencontre qui existent généralement ne semblent pas offrir les meilleurs conditions pour que s'établisse une collaboration centrée sur les pratiques». [129]

La recherche montre également qu'au delà des attitudes d'ordre pédagogique, des dimensions d'ordre plus général apparaissent. Par exemple, les professeurs qui se disent « partisans de la peine de mort » sont proportionnellement plus nombreux à préconiser l'orientation vers un circuit spécialisé. Pour les auteurs, derrière cela, se cachent des visions plus globales du monde qui structurent fondamentalement l'acceptation par les professeurs des enfants en situation de handicap.

Les barrières des attitudes semblent constituer uns des plus grandes entraves à l'inclusion. En Roumanie, une récente étude révèle que les attitudes négatives des professeurs et des adultes constituent la plus grande barrière à l'inclusion. Il est clair que les enfants n'ont pas de préjugés avant que les adultes ne les leurs enseignent. Le témoignage d'une personne en situation de handicap renforce l'idée que les « attitudes sont plus importantes que les faits, les circonstances, les échecs ou les succès. Les attitudes peuvent construire ou détruire une entreprise, un foyer. Cependant, tous les jours, nous pouvons choisir l'attitude à adopter. La vie est à 10% quelque chose qui nous arrive et à 90% comment nous y réagissons. Nous sommes maître de nos attitudes » [130]

En Italie, selon Andrea Canevaro, « l'intégration est l'effort de connexion entre diverses données, et c'est avant tout dans notre tête que nous devons faire cet effort ». L'Espagne suit cette même lignée : le manque d'informations de la société et des professeurs est cité en premier lieu mais la rigidité administrative et l'insuffisance de moyens sont également mentionnés. Les Pays-Bas et la Grèce dénoncent le mur existant entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécial et la Suisse se désespère de constater que « rien, au moment actuel, ne permet d'affirmer que le personnel enseignant se différencie radicalement des autres acteurs sociaux en relation à l'adoption d'une attitude ouverte face à l'intégration scolaire. Le Danemark insiste sur le fait que les moyens doivent être mis à disposition de l'institution scolaire pour que l'inclusion soit effective. [131]

[129] BELMONT, (B.) ; VERILLON, (A.), « Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle : partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés », in *Revue Française de Pédagogie*, n°119, 1997. pp.15-26

[130] SALEH, (L.) ; VÄYRYNEN, (S.) *o p.cit.*, p. 1-19

[131] BONJOUR, (P.) ; LAPEYRE, (M.), *o p.cit*, pp.159-160

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

En résumé, bien que variant selon les contextes, tous les pays sont plus ou moins confronté aux mêmes problèmes concernant la construction d'une éducation inclusive.

Face au besoin de mobilisation, la Déclaration de Madrid est proclamée en mars 2002 par trente-quatre pays afin d'orienter les actions à développer à l'occasion de l'Année Européenne des Handicapés en 2003.

Cette Déclaration cherche à analyser la situation actuelle des handicapés dans l'Union Européenne et les facteurs qui mènent fréquemment à la discrimination, à l'exclusion sociale et à la pauvreté. Elle développe un programme avec des suggestions d'actions dans lesquels tous les acteurs clés ont un rôle important à jouer. Invitant à abandonner les attitudes discriminatoires et tendancieuses archaïques et à reconnaître les droits de tous les citoyens, elle renforce l'idée que la question des handicapés ne doit pas se limiter à quelques secteurs spécifiques mais doit faire partie de toutes les sphères de la société afin de construire une société pour tous. [132]

En résumant sa vision par la formule : Non discrimination + action positive = inclusion sociale, la Déclaration de Madrid a développé un vaste programme incluant des mesures légales, des changements de comportement, des services pour la promotion de la vie autonome, une aide aux familles des handicapés, une attention particulière aux femmes en situation de handicap, des efforts en relation à l'emploi des handicapés, à leur inclusion sociale ainsi qu'à leu participation active dans tous les programmes et mesures.

La déclaration de Madrid est, avant tout, la constatation que beaucoup doit encore être fait dans le combat à l'exclusion scolaire et sociale.

Au Brésil, les programmes contre l'analphabétisme et la faim se sont ajoutés à la formation des professeurs, à l'amélioration des ressources et de l'accessibilité au système éducatif. Cependant, malgré les différentes mesures prises en faveur d'une école et d'une société inclusives, le pays souffre de grandes difficultés aggravées par la situation précaire de l'éducation en général.

Le rapport global de l'Education pour Tous, divulgué par l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (Unesco) en 2005 présente le classement des pays selon l'Indice de développement de l'Education (IDE) – une formule qui additionne toutes les données de l'alphabétisation, l'inscription en école primaire, la qualité de l'éducation et la parité de genre à l'école.

Parmi les 121 pays, le Brésil se place à la 71ème place pour ce qui est de la qualité de l'éducation, en 85ème place par rapport au nombre d'enfants qui entrent au collège. [133]

Le même Rapport montre que le pays compte près de 16 millions d'analphabètes, ce qui le place parmi les douze pays ayant le plus grand nombre d'analphabètes et

[132] CONGRESO EUROPEO SOBRE AS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. *Déclaration de Madrid. Non-discrimination + action positive = l'inclusion sociale*., Madrid, março de 2002. Disponible sur < http:/www.madriddeclaration.org>.

[133] PARAGUASSU, (L.), « Brasil é 71° em qualidade da educação. Relatório da Unesco assinala a precariedade do ensino no País, que tem maior taxa de repetência da América Latina », Journal *A Tarde*, 10 nov. 2005, Salvador. Disponible sur <http://www.meb.org.br/noticias/ unescoalfabetizacao>.

concentre 1,9% de la population mondiale ne sachant ni lire ni écrire.

En octobre 2006, le rapport annuel *Education for All Global Monitoring Report*, publié par l'UNESCO constate que l'achèvement de l'école primaire reste un grand défi: en Amérique Latine et aux Caraïbes , moins de 83% des enfants inscrits en CP à l'école primaire atteignent le CM2. [134]

Au vu de ces chiffres, comment transformer le système scolaire pour atteindre l'inclusion ? Comment mettre fin à cette impression que nous stagnons depuis des années avec des discours, des dispositifs et des institutions sans atteindre de transformation effective ? Quels référents pourraient aider à une inclusion scolaire effective au Brésil ?

Tournons notre regard vers Paulo Freire, philosophe et pédagogue, produit de la culture brésilienne, internationalement reconnu pour sa lutte contre l'exclusion des groupes opprimés. Jusqu'à quel point sa pensée et son œuvre sont-elles susceptibles de constituer des référents pour penser et agir l'inclusion des enfants en situation de handicap au sien de l'actuelle école brésilienne ? Nous avançons l'hypothèse que la notion d' « Ecole Populaire », comme la définit Paulo Freire, trace les ruptures nécessaires au passage de pratiques éducatives et pédagogiques « excluantes » à des pratiques ouvertes à la diversité, en particulier pour les enfants atteints d'une déficience et présentant des besoins éducatifs spécifiques.

Aussi analysons-nous maintenant les travaux de Paulo Freire.

[134] UNESCO, "*Cuidados e educação na primeira infância, o elo esquecido na corrente da educação*", 26 oct. 2006. Disponible sur: <http://www.unesco.org.br/noticias/releases/reportefa2006/mostra documento> .

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Partie 2. Dans ce paysage culturel, en quoi la philosophie et la pédagogie freiriennes constituent-elles un référent pour une école inclusive?

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em quem não reconheço outros 'eu' ? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são 'essa gente', ou são 'nativos inferiores' ? [...] A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. [...] Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (Paulo FREIRE)

Brève biographie de Paulo Freire [135]

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Paulo Freire était le plus jeune de ses trois frères et sœurs. Né le 19 septembre 1921 à Recife, capital de l'Etat de Pernambuco, Paulo Reglus Neves Freire apprend l'alphabet, avant d'être scolarisé, auprès de son père et de sa mère qui, à l'aide d'un morceau de bois, dessinent par terre des mots proches de ses expériences enfantines.

A l'âge de vingt-deux ans, il entame des études de droit à la Faculté de Recife. A cette époque, il enseigne la langue portugaise dans l'établissement scolaire où il avait fait lui-même ses études. En 1944, avant la fin de ses études supérieures, Freire épouse une institutrice, Elza Maria Costa Oliveira : cinq enfants naîtront de leur mariage. Elza l'encourage à aborder des questions d'ordre pédagogique. Elle exerce toujours une grande influence sur ses travaux, car elle partage sans réserves ses engagements et ses luttes.

DE 1947 À 1957, Freire est invité à diriger le Département de l'Education et de la Culture du Service Social de l'Industrie (SESI). C'est là qu'il commence son œuvre d'alphabétisation des adultes, développe sa pensée et sa pratique pédagogiques, en même temps qu'il s'engage dans des actions pour l'éveil démocratique du Brésil.

En 1956, Freire est nommé, avec huit autres pédagogues de Pernambuco, membre du Conseil Consultant d'Education de Recife. Influencé par le penseur catholique Alceu de Amoroso Lima et l'éducateur Anisio Teixeira,il travaille dans plusieurs paroisses de Recife. C'est dans son Rapport, intitulé « L'Education d'Adultes et les Populations Marginales : le problème des Mocambos », présenté, en 1958, à Rio de Janeiro, au deuxième Congrès National d'Education des Adultes, que Freire s'affirme en tant que pédagogue progressiste. En 1959, il obtient le titre de Docteur en Philosophie et en Histoire de l'Education avec sa thèse *Education et Actualité Brésilienne* qui, plus tard, sera révisée et publiée sous le titre de *L'Education : pratique de la liberté* . Dès 1961, il enseigne la philosophie et l'Histoire de l'Education à la Faculté de Philosophie, Sciences et Lettres de l'Université de Recife.

Les intellectuels reçoivent les influences des sociologues et philosophes tels Karl Mannheim, Karl Jaspers, Gunnar Myrdal et Gabriel Marcel. Freire, lui, s'initie à la pensée de Jacques Maritain, et de Emmanuel Mounier de la Gauche catholique, sans jamais perdre de vue son expérience pratique [136] .

C'est pourtant dans les C*ercles de Culture* qu'il affine et stabilise sa méthode grâce à laquelle les analphabètes, après 30 heures de cours, à raison d'une heure par jour, cinq jours par semaine, sont en mesure de lire des articles de presse simples et d'écrire des phrases courtes.

Sa méthode stimule les adultes analphabètes, leur permettant de sortir du conformisme et de l'apathie. Elle les amène à comprendre qu'ils sont producteurs de culture, et acteurs de leur société. L'efficacité de la méthode consiste à partir de la réalité

135

Cette biographie emprunte directement aux études biographiques effectués par Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Heins-Peter Gerhardt et Ana Maria Araújo Freire, in GADOTTI, (M.) *et al. Paulo Freire . Uma bibliografia*, São Paulo: Cortez, 1996, pp. 27-170

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

de vie des apprennants, de situations qu'ils connaissent et voient au quotidien. Si les dialogues ne sont pas libres, l'animateur amène le groupe à problématiser de plus en plus les thèmes abordés, de manière à apprendre la pensée critique.

Cette méthode connaît un succès considérable dans tout le pays. Freire est invité par le Ministre de l'Education du gouvernement du président João Goulart, Paulo de Tarso Santos, à coordonner le Programme National d'Alphabétisation.

Cependant, la mise en œuvre de ce programme s'avère difficile, compte-tenu des pressions politiques du moment. Un coup d'Etat militaire l'interrompt en 1964 et le Gouvernement de Goulart est renversé. Freire, accusé de subversion, passe soixante-quinze jours en prison. Constamment appelé à répondre à des enquêtes policières, il part en Bolivie à 43 ans comme réfugié politique. Consultant au Ministère de l'Education bolivienne, Freire assiste, vingt jours après son arrivée à La Paz, à un coup d'Etat contre le gouvernement réformateur de Paz Estensoro. Il choisi alors de s'installer au Chili où il restera de 1964 à 1969.

Au Chili, dans un gouvernement issu de la victoire de l'alliance populiste démocrate-chrétienne, Freire se met au service de l'Institut de Formation et de Recherche pour la Réforme Agraire et du Bureau Spécial d'Education d'Adultes. Il enseigne également à l'Université Catholique de Santiago et puis consultant spécial au Bureau Régional de l'UNESCO.

Freire publie, en 1967, son premier ouvrage : *L'Education : pratique de la liberté*, diffusée un an plus tard au Chili, il est bien accueilli dans les milieux intellectuels de l'Argentine, du Mexique et des Etats-Unis. Freire est invité par l'Université d'Harvard pour y enseigner pendant deux ans. Mais, refusant d'abandonner trop longtemps les mouvements de libération, il n'y reste que six mois. En revanche, il répond favorablement à l'offre du Conseil Œcuménique des Eglises à Genève, qui lui offre un poste de consultant à plein temps. Cette organisation joue, à l'époque, un rôle essentiel dans les processus de libération des anciennes Colonies d'Afrique.

L'opposition des représentants de la droite chilienne, le Parti Démocrate Chrétien, accuse Freire d'écrire un livre trop violent. Il s'agit en l'occurrence du plus célèbre : *La pédagogie des opprimés*, rédigé en 1968 et publié en 1970. Ces pressions le contraignent encore à fuir.

Mettant l'accent sur le caractère politique de l'éducation, *La pédagogie des opprimés* constitue un outil de rénovation à la fois pédagogique et politique au profit des classes sociales asservies. Cette pédagogie s'appui sur la problématisation et sur une constante

[136] Karl MANNHEIM (1893-1947), représentant du courant de la sociologie de la connaissance, il a écrit *Idéologie et Utopie* (1929). Karl JASPERS (1883-1969), représentant du courant de la philosophe de l'existence. Auteur de *Philosophie* (1932), *Raison et existence* (1935) *et De la vérité (1947).* Gunnar MYRDAL (1898-1987), sociologue et économiste suédois, représentant du courant institutionnaliste, auteur de *An American dilemma : The Negro problem and modern democracy* (1942). Gabriel MARCEL (1889-1973), philosophe et dramaturge, principal représentant de l'existentialisme chrétien, il a écrit *Présence et Immortalité* (1943). Jacques MARITAIN (1882-1973), philosophe chrétien, représentant du thomisme, auteur de *Primauté du Spirituel* (1927) et *Humanisme intégral* (1936). Emmanuel MOUNIER (1905-1950), philosophe chrétien, fondateur de la revue *Esprit* et représentant du courant du personnalisme.

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

réévaluation des conditions subjectives dans le processus éducatif. Récusant la démarche autoritaire, elle se fonde sur le dialogue et les relations horizontales.

Freire occupe, pendant six mois, aux Etats-Unis, un poste de professeur au Centre d'Etude du Développement et du Changement Social. Là, il finit *Action Culturelle pour la Liberté* , où il oppose sa conception de l'action culturelle à l'impérialisme culturel.

Ensuite a Genève, il fonde, avec un groupe d'exilés brésiliens, l'Institut d'Action Culturelle (IDAC) dont il est président : cet institut offre des services éducatifs, notamment aux pays du Tiers Monde. Au cours des années suivantes l'IDAC, qui du monde entier, reçoit de nombreuses demandes de coopération, devient très populaire.

De retour au Brésil en 1980, il veut se re-imprégner de la culture brésilienne. Ses contacts avec la situation concrète de la classe ouvrière et le Parti des Travailleurs donne une nouvelle impulsion à sa pensée.

Dans les années 80, son engagement pour l'école publique populaire donne lieu à *L'éducation dans la ville,* publié en 1991. Ses conceptions éducatives prennent leur source dans des divers courants philosophiques, comme la phénoménologie, l'existentialisme, le personnalisme chrétien, le marxisme humaniste et le hégelianisme.

L'année 1986 est marquée par le décès de son épouse Elza. Deux ans plus tard il se marie à nouveau avec Ana Maria une de ces anciennes étudiantes.

Après la victoire électorale, en 1988, à São Paulo, du Parti des Travailleurs (PT), Freire est nommé, dès 1989, Secrétaire de l'Education. Plusieurs actions sont éféctuées afin de reformer le système d'écoles de la ville de São Paulo. Dans ce même temps, le Mouvement d'Alphabétisation de São Paulo (MOVA-SP) est créé et structuré en étroite coopération avec les mouvements populaires et sociaux de la ville.

Freire se retire du Secrétariat de l'Education au but de deux ans pour renouer avec ses activités universitaires, retourner à ses conférences et à l'écriture, laissant Mario Sergio Cortella lui succéder.

Il meurt le 2 mai 1997 à l'âge de 75 ans. Sa pensée et travaux répandus dans le monde entier attestent ses efforts pour le développement d'une éducation libératrice et d'une société plus juste.

Dans cette partie, nous essayons d'analyser sa pensée sous trois regards différents : philosophique, socio-antropologique et pédagogique. Nous visons montrer ici, que sa pensée peut constituer un référent théorique pour l'école inclusive. Puis dans la quatrième partie, nous partons d'une expérience pratique dans la ville de Chapecó pour mettre a l'épreuve la pensée freirienne concernant l'éducation inclusive.

Chapitre 1. Regard philosophique

Dans ce chapitre, nous essayons d'analyser la pensée freirienne à partir d'une approche philosophique, montrant comment son éthique, fondée sur l'inter-relation, sur le dialogue, sur la praxis et sur la libération, valorise la diversité et la singularité humaines.

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

1.1. L'éthique de l'autre chez Paulo Freire

Avant d'entrer précisément dans l'éthique freirienne, tentons de comprendre les notions d'éthique et de morale qui souvent se confondent. Sémantiquement, éthique et morale possèdent une seule origine, néanmoins le mot morale vient du latin *mores* qui signifie "moeurs", alors que celui d'éthique procède du grec *ethos* en signifiant également "moeurs". Selon la discipline, on utilise plutôt l'un ou plutôt l'autre : la psychologie, la physique et la médecine font appel au terme "éthique"; le droit, la sociologie et la politique utilisent davantage le terme "morale" [137]

Cependant, ce terme s'est imprégné d'une connotation de jugement de valeurs fondé sur la culture judéo-chrétienne. Parler de morale semble se rapporter à des valeurs surannées, sans écho dans l'actualité d'une société "techno-centrée" et consommatrice. Le terme "éthique" a été mis en exergue et utilisé dans le sens de morale de la morale, notamment dans ses applications pragmatiques.

Dans une analyse de la formation de l'identité moderne, le philosophe Charles Taylor nous montre ce qui est implicite aux valeurs morales dans la vie contemporaine. Il distingue trois secteurs de tension dans la culture morale moderne : les sources, la moralité et l'instrumentalisme.

Selon Taylor, le lien originel de recherche de justice et de bien-être universels est celui de la tradition judéo-chrétienne. Partant, l'engagement moderne d'une définition non théiste exige quelque chose qui assume la fonction de la grâce ou en tienne lieu. L'une des réponses est héritière des Lumières [138] : la raison ; l'idée de ce que l'atteinte de la plénitude de la raison, en nous éloignant des superstitions et des liens religieux, sera, en conséquence, un bénéfice pour l'humanité. Une autre émerge de la pensée de Rousseau : l'être humain « naturel » possède une sympathie de type animal ; il se trouble face à la souffrance et se sent poussé à "aider". Quelle que soit la réponse, le fait est qu'il n'y a pas d'harmonie quant aux sources de la morale, soit encore qu'il existe incertitude et divergence quant à ce qui constitue la morale.

Partant de cette première constatation, Taylor soulève une autre question : ces idéaux de morale sont-ils ou non compatibles avec leur réalisation ? La moralité a-t-elle un coût trop élevé pour sa complétude ? Des idéaux élevés exigent des racines fortes et

[137] LOUBAT, (J-R), La promotion de la personne: un engagement éthique pour les établissements médico-sociaux. In *La nouvelle revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires – Éthique, éducation et handicap*. N°19. Suresnes : Cnefei. 2002. pp. 53-62

[138] LUMIÈRES, Mouvement de renouveau intellectuel et culturel des Lumières, qui a touché tous les domaines, est connu, en anglais, sous le nom d'*Enlightenment*, en allemand sous le nom d' *Aufklärung* , *Illuminismo* en italien, ou *Ilustración* en espagnol. Les Lumières vont de 1715, date de la mort de Louis XIV, à 1789, date de la Révolution française. La figure idéale des Lumières est le philosophe, homme de lettre avec une fonction sociale qui exerce sa raison dans tous les domaines pour guider les consciences, prôner une échelle de valeurs et militer dans les problèmes d'actualité. Sont des représentants des Lumières : Emmanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau, Nicolas de Condorcet, John Locke et David Hume. « Les Lumières (philosophie) », disponible sur <http://fr.wikipedia.org/wiki/Lumieres_(philosophie)>

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

ne peuvent uniquement se sustenter d'un sentiment d'obligation non accomplie, de culpabilité ou d'autosatisfaction.

« La moralité en tant que bienfaisance obligatoire provoque l'auto condamnation de ceux qui ne s'y rendent pas et une dépréciation des élans d'auto réalisation, compris parmi les nombreux obstacles que construit l'égoïsme et contraires à la satisfaction des idéaux […] En effet, la contestation de Nietzsche se fonde sur un profond insight : si la moralité ne prend force que par la négativité, et qu'il ne puisse ainsi exister une bienfaisance renforcée par une affirmation de son destinataire en tant qu'être de valeur, la pitié est donc destructive pour celui qui la ressent et dégradante pour celui qui la reçoit et l'éthique de la bienfaisance ne peut réellement pas être défendue. » [139]

Partant, toute moralité fondée sur un rapport à l'autre en tant qu'être 'de moindre valeur' est, éthiquement parlant, condamnable.

Il existe encore, pour Taylor, un conflit entre un instrumentalisme, où l'homme devient un simple instrument à finalité individuelle ou collective, et une protestation moderniste défendant une pleine réalisation du sujet. L'auteur souligne le danger d'une société instrumentaliste, dans laquelle un style de vie mercantile, capitaliste et bureaucratique ôte à la vie sa richesse et son sens, ne laissant plus lieu à l'héroïsme, aux propos nobles, à toutes les choses pour lesquelles le sacrifice de soi vaille la peine. En induisant une posture où rien ne reste plus que l'aspiration à un « déplorable confort », la société instrumentaliste fragmente les individus en occultant les significations profondes de la vie dont elle fait l'éloge. [140]

Le pluralisme superficiel de la moralité contemporaine est également souligné par Alasdayr MacIntyre dans sa recherche d'idéaux moraux impersonnels et justifiables par le raisonnement. Pour ce philosophe, la moralité contemporaine n'est pas un dialogue organisé entre des points de vue qui se recoupent, mais un mélange non harmonieux de fragments mal assemblés et fondés sur l'émotivisme. [141]

La philosophie de Paulo Freire apporte de grandes contributions aux conflits de la moralité moderne en partant de l'homme concret, dans les situations réelles de la vie dans laquelle celui-ci construit son humanité. Défenseur d'un humanisme critique, Freire appelle à «un humanisme qui ne se nourrisse pas des visions d'un homme idéal, en dehors du monde ; d'un profil d'homme construit par l'imagination, pour mieux intentionné que soit celui qui l'imagine. Un humanisme qui, n'ayant pas une vision critique de l'homme concret, lui prétend un devenir, à lui qui, tragiquement, est presque une forme de non-être. Un humanisme qui, refusant tout autant le désespoir que l'optimisme ingénu, et justement pour cela, est nourri d'espoir critique. Et cet espoir critique repose sur une

139 TAYLOR, (Ch). As fontes do self. A construção da identidade moderna. São Paulo : Ed. Loyola, 1997. p.658

140 *Ibid*. p. 650

141 Emotivisme est une école de pensée ou tous les jugements de valeur et plus précisement tous les jugements moraux ne sont que des expressions de préférence, des attitudes et des sentiments, dans la mesure ou ils sont de nature morale ou de valeur, ils ne sont ni vrais ni faux. Alors aucun accord entre des jugements moraux sont assurés par des méthodes rationnelles, puisqu'il n'existe aucune. Cf. OLIVEIRA (M.A.), *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

croyance également critique : la croyance de ce que les hommes peuvent faire et refaire les choses, qu'ils peuvent transformer le monde. Croyance de ce que, en faisant et refaisant les choses et en transformant le monde, les hommes peuvent surmonter la situation dans laquelle ils sont un *quasiment rien* et devenir un *étant* en quête d'être davantage. » [142]

Pour Freire, la recherche du « plus-être» s'oppose à la déshumanisation ou réification de l'homme et, par conséquent, à toute "instrumentalisation" du sujet. Influencé par les idées du personnalisme, il met la personne en valeur, notamment ceux qui vivent une forme quelconque d'oppression, ceux qui vivent l'expérience de la négation de leur être au quotidien.

Freire réaffirme l'impératif kantien dans sa lutte pour la mise en valeur de la personne qui, dans une situation d'oppression, se voit réduite à la condition de « moitié », de « non-être ». Selon Kant : «les personnes sont des fins objectifs et ont une valeur absolue. Tout être humain, considéré comme personne raisonnable et fin en soi appartient, en qualité de membre, au règne des fins comme législateur et sujet. » [143]

Les personnes affectées de handicap souffrent historiquement des préjugés de la société et se sentent dévalorisées face aux dits 'normaux'. Charles Gardou et Alain Kerlan expliquent qu'il existe une tendance naturelle à regarder l'autre à partir de son propre aspect et/ ou de ses déterminations socioculturelles. Une telle posture va toutefois à l'encontre du principe kantien cité ci-dessus. Ainsi que le soulignent les auteurs « la morale comme l'entend Kant, refuse que la relation à l'autre, quel qu'il soit, soit fondée dans le seul sentiment que m'inspire son état empirique et l'image qu'il me donne ; la compassion et la pitié me font toujours courir le risque d'une réduction insidieuse de l'autre à l'état de moyen, ne serait ce qu'en ramenant mes actions vers lui à des moyens de soulager le sentiment que j'éprouve à son égard.» [144]

Or, Freire ne cesse de dénoncer la "chosification" de l'être humain.. Travaillant avec des personnes analphabètes, il perçoit comme elles se sentent opprimées et dévalorisées face à ceux considérés comme 'cultes'. Freire appelle au dépassement nécessaire de la violence que représente toute situation dans laquelle il n'y a pas de reconnaissance de l'autre en tant que personne à part entière. Il s'oppose aux attitudes assistantialistes, à l'hypocrisie, au regard empreint de pitié qui infériorise l'autre et lui nie le droit à la dignité :

« Les opprimés, tels des objets ou des presque « choses », n'ont aucune finalité. Les leurs, ce sont les finalités que leur prescrivent leurs oppresseurs […] Les oppresseurs faussement généreux ont besoin, afin que leur 'générosité' conserve l'opportunité de se réaliser, de la permanence de l'injustice […] La véritable générosité se trouve dans la lutte pour faire disparaître les raisons qui alimentent le faux amour, la fausse charité qui occasionne la main tendue du

[142] FREIRE, (P.), *Extensão ou comunicação ?* São Paulo : Paz e Terra. 1971. pp. 73-74

[143] GARDOU, (CH.) ; KERLAN, (A.), « L'Éthique à l'épreuve du handicap » in *La nouvelle revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires* n°19. Suresnes : Éditions du Cnefei, 2002. pp. 7-22

[144] *Ibid.*

'démissionnaire de la vie', peureux et vacillant, écrasé et vaincu» [145]

L'éthique freirienne, attachée à faire valoir la singularité de l'individu, rejoint la pensée de Emmanuel Levinas qui rompt avec l'éthique du "même" pour inaugurer une éthique de l'altérité, la seule à ses yeux capable d'aboutir à l'humanisme.

Partant de l'expérience de la rencontre humaine, Levinas affirme la singularité irréductible de chaque être, avec sa valeur propre qui anticipe son universalisation culturelle. L'éthique s'établit ainsi dans la relation interpersonnelle qui renvoie au sens profond de l'être humain, précédant, pour sa part, l'ontologie.

Sa philosophie propose des ruptures qui vont de pair avec la pensée freirienne. Il critique la perte de l'"autre", réduit au "même" lorsque dépouillé de son altérité ; il substitue une subjectivité qui transcende le sujet par une autre, liée au caractère concret de la relation interpersonnelle ; il a recourt à la phénoménologie, en établissant le sens profond de l'humain sur cette relation. Pour tous deux, le "personnel concret" est plus important que le "général abstrait". [146]

Freire, pour sa part, critique la suprématie du "même" en tant qu'assimilation de l'opprimé devant l'oppresseur. Il cherche à restituer à l'opprimé le droit d'être et d'exister à part entière, sans connotation de la part de l'oppresseur. Les standards imposés comme étant "normaux" et communs à tous constituent l'une des formes de domination culturelle. En imposant sa norme comme référence, le groupe dominant fait en sorte que tous ceux qui ne s'y identifient pas soient, d'une forme ou d'une autre, dénigrés et exclus. Le "plus-être" de Freire consiste en l'ouverture d'un espace où chacun puisse exister dans son entièreté et sa singularité, mettant en valeur la diversité.

« Le "plus-être" est la vocation ontologique de l'homme et tout ce qui fait obstacle à sa réalisation consiste en une déshumanisation. Pour Freire, « personne ne peut exister, authentiquement, en niant aux autres d'être. C'est une exigence fondamentale. Le "plus-être" que recherche l'individualisme conduit au "plus-avoir" égoïste, une forme de "moins-être", de déshumanisation ». [147]

Levinas invite à un déplacement du "je" vers le "tu", du "même" vers l'"autre", sans jamais revenir au "même". Il déplace l'axe philosophique traditionnel de l'ontologie vers l'éthique. La question n'est plus l'"être" mais la responsabilité pour, et par l'"autre". Selon lui, l'être humain est empreint d'un sceau d'infinitude et d'ouverture qui marquent la subjectivité du "moi" dans la relation, occasionnant une sorte de schizophrénie ou de traumatisme au sein de l'identité : « Le plus dans le moins lève le voile sur l'identité, maintenant empreinte d'altérité ouverte vers l'infini » [148]

[145] ***FREIRE, (P.), Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1970. pp. 47,31.***

[146] PERGENTINO, (S. P.), « Ética da Alteridade » in OLIVEIRA, (M.A.) (org.). *Correntes fundamentais da ética contemporânea.* Petrópolis : Vozes. 2000. pp. 79-97

[147] ***FREIRE, (P.), 1970. Op.cit. p.75***

[148] PERGENTINO, (S.P.), « Ética da Alteridade » in OLIVEIRA, (M.A.)(org.).*Correntes fundamentais da ética contemporânea.* Petrópolis : Vozes. 2000. pp. 79-97

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

La relation entre le “moi” et l'infini définit une ouverture, une transcendance qui dépasse le schéma traditionnel de la relation je/ tu. L'identité inspirée par l'altérité ne se nie, ni ne s'affaiblit dans la pensée de celui qui la pense. Ainsi que le souligne Pergentino, tandis que dans l'identification le “je” est le pôle de référence autour duquel tout se décline, dans l'acceptation de Levinas la référence à l'“autre” se fonde sur l'altérité et le “je” l'accueille. La conscience ne comprend pas l'infini mais cependant l'affirme en l'accueillant. [149]

L'éthique de Lévinas prend pour thème le visage en tant qu'apparition de l'autre et inaugure l'humanisme d'un “autre homme”. Ce qui importe n'est pas seulement d'être, mais d'être pour l'autre, d'être pour l'infini. Cette pensée va à l'encontre de l'idée de domination du “même”, de l'“être” et de l'identité, en proposant la bonté pour accueillir l'altérité. « Le mal c'est d'être [...] L'éthique qui se fonde sur l'être, même dans la civilité, prolonge ce jeu, perpétue, sous diverses formes, l'empire de l'égoïsme, aux dépens de l'autre. » [150]

Nous pouvons peut-être tracer un parallèle entre l' « infini » de Levinas et le « plus-être » de Paulo Freire. Bien que la recherche du « plus-être » puisse paraître, au premier abord, une réaffirmation de l' « être », la pensée freirienne, ancrée dans la relation dialogique, souligne l'importance fondamentale de l'altérité. Il s'agit d'un mouvement en direction de l'autre, d'une humanisation fondée sur le respect de l'autre et de sa différence, et de l'exaltation du pouvoir de création qui naît de la véritable relation humaine.

Toutefois, Freire se distingue de Levinas de par son emphase sur l'engagement vers la transformation sociale. Pour lui, ni le « je » ni le « tu » ne sont suffisants, mais bien toute la société.

En partant de l'homme concret, contextualisé dans son univers, Freire défend le dépassement du conflit oppresseur-opprimé dans la relation sujet-sujet et sujet-monde. Il semble ici rejoindre l'éthique de Paul Ricoeur, ancrée sur trois dimensions : “je”, “tu”, “il”.

Selon Ricoeur, avant même la relation d'un sujet à un autre, il existe la relation de ce sujet à lui-même. L'estime de soi est la source première d'une relation de respect. Pour celui-ci, le respect de soi et le respect de l'autre sont liés dans une relation dialectique. Comme le montrent Gardou et Kerlan, Ricoeur réaffirme la pensée kantienne. La morale de Kant montre que chacun rencontre, à sa manière, l'universalité de la loi qui réside en lui-même, permettant ainsi de se tester soi-même et de considérer l'autre digne et respectable. [151]

Au centre de cette éthique, on rencontre la sollicitude dans le rapport à l'autre. Une relation mutuelle de respect s'établit lorsque le “je” part à la rencontre du “tu” avec la même intention positive qui prend son origine dans l'estime envers soi-même. Sans nier

149 *Ibid.*

150 *Ibid.*

151 GARDOU, (Ch.); KERLAN, (A.). *Op.cit*.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

la possibilité d'une relation négative à même de s'établir, Ricoeur affirme la primauté de la relation positive. La relation négative peut ainsi être vue comme une « dérive » exclue de la dimension éthique.

Nous abordons véritablement l'éthique lorsque, à l'affirmation de la liberté pour soi-même, s'ajoute la volonté d'existence de la liberté de l'autre […] Dans cette optique, au plan de la relation à l'autre au pôle *tu* de l'éthique, l'autre n'est pas celui qui menace ma liberté en opposant ses volontés et ses intérêts aux miens, mais celui qui, comme moi, dit *je*, qui m'interpelle en tant que *je* et que j'interpelle comme un autre *moi*» [152]

La pensée ricoeurienne ici exprimée coïncide avec la vision freirienne des potentialités positives de l'être dans le plein exercice de son humanité. Ce n'est que par la relation de respect mutuel que l'homme s'humanise, et non par la domination : « Je ne suis pas si toi-même n'es pas, et surtout, je ne suis pas si je t'empêche d'être. » [153]

Tout comme Ricoeur, Freire part de la prééminence de la relation positive entre un sujet et l'autre, soit un homme « humanisé », comme étant la seule capable de réaliser sa vocation ontologique et historique d'être davantage, ou de "plus-être". Néanmoins, cela sous-entend les prémices énoncées par Ricoeur : la relation d'estime de soi et de respect de l'autre.

« Dès le commencement même de la lutte pour l'humanisation, pour le dépassement de la contradiction oppresseur-opprimé, il faut qu'ils se convainquent de ce que cette lutte exige d'eux-mêmes. À partir de l'instant où ils l'acceptent, leur responsabilité est totale […] C'est en tant qu'hommes que les opprimés doivent lutter et non en tant que « choses » […] Ils ne peuvent s'engager dans ce combat en tant que « presque choses », pour ensuite devenir des hommes. Cette exigence est fondamentale. Le passage de cet état, dans lequel ils se détruisent, à celui d'hommes, dans lequel ils se reconstruisent, ne se fait pas a posteriori. » [154]

Ricoeur appuie son système d'éthique sur un troisième pôle : les institutions. Selon lui, le "bien-vivre" ne se limite pas aux relations interpersonnelles, il s'étend à la vie des institutions. La justice présente des dimensions éthiques qui ne proviennent pas de la sollicitude, mais d'une exigence d'égalité. Cette dernière est à la vie des institutions ce que la sollicitude est aux relations interpersonnelles. [155]

Pour le personnalisme, les institutions prolongent l'action humaine. Elles sont un instrument de l'humanisation. Ces idées inspirent la pensée de Freire : la relation inter-humaine, selon lui, se produit dans un monde, dans un contexte déterminé, qui non seulement ne peut être ignoré mais doit, qui plus est, être intrinsèque aux réflexions et aux actions humaines.

[152] *Ibid*.

[153] FREIRE, (P.), *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992. p. 100

[154] FREIRE, (P.), *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1970. p. 55

[155] MONGIN, (O.), *As fronteiras da filosofia*. Lisboa : Instituto Piaget, 1996. pp. 169-170

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Lui, au moyen d'une pédagogie critique, cherche à permettre que chaque sujet se situe dans le monde de manière critique afin de pouvoir y être acteur. Par conséquent, dans le cadre de l'action éducative, l'homme ne peut être considéré de façon abstraite mais, au contraire, sous un prisme contextuel, c'est-à-dire en prenant en considération sa toile de fond culturelle et historique. Au moyen de la *praxis*, qu'il définit comme étant l'action transformatrice des hommes sur le monde, il embrasse, en somme, les trois pôles de l'éthique selon Ricoeur.

Nous confirmons donc ici les analyses de Gardou et Kerlan en affirmant que si la pensée éthique sur la personne à besoins spécifiques veut franchir le pas de l'intention vers l'action, elle doit, ainsi que le défendent Ricoeur et Freire, rester attentive à cette rencontre patiente et exigeante du *je*, *tu*, *il* [156] Cependant, cette rencontre repose sur le dialogue, pilier essentiel de l'éthique freirienne.

1.2. L'éthique de la relation dialogique

La communication, supposant l'interaction de deux sujets, est à la base de toute relation éthique. Freire critique ainsi toute relation unilatérale de domination. Soulignant l'importance de l'ouverture à l'autre et de la rencontre, il questionne :

« Comment puis-je dialoguer, si j'aliène l'ignorance, c'est-à-dire si je ne la vois que chez l'autre, et jamais en moi ? Comment puis-je dialoguer, si je me considère un homme différent, vertueux par hérédité, face aux autres, simples "ça", en qui je ne reconnais pas d'autres moi ? Comment puis-je dialoguer, si je me sens membre d'un ghetto d'hommes purs, maîtres de la vérité et du savoir, pour qui tous ceux qui en sont exclus sont "ces gens-là", ou bien des "autochtones inférieurs" ? Comment puis-je dialoguer, si je me ferme à la contribution des autres, que jamais je ne reconnais et dont je me sens même offensé ? Comment puis-je dialoguer, si je crains qu'on me dépasse, et si je souffre et dépéris rien que d'y penser ? L'autosuffisance est incompatible avec le dialogue. […] Si quelqu'un n'est pas capable de se sentir ni de se savoir en tant qu'homme pareillement aux autres, c'est qu'il lui faut encore parcourir un long chemin avant d'aboutir à un lieu de rencontre avec eux. Dans ce lieu de rencontre, il n'y a pas d'ignorants absolus, ni de sages absolus : il y a des hommes qui, en communion, cherchent à en savoir plus. [...] En fin de compte, il n'y a pas de vrai dialogue s'il n'y a pas une vraie réflexion de la part de ses acteurs. Une réflexion critique. Une réflexion qui, en n'acceptant pas une dichotomie monde-hommes, reconnaît entre eux une indéfectible solidarité. Celle-ci est une réflexion qui perçoit la réalité en tant que processus en devenir permanent et non comme quelque chose de figé» [157]

La communication est pour Freire la condition première de toute relation dite "humanisante". Définissant l'expérience de la communication, Karl Jasper, l'un des philosophes qui ont influencé Freire, déclare : « À l'opposé de la contingence de mon

[156] GARDOU, (CH.); KERLAN, (A.), *Op.cit.*

[157] FREIRE, (P.), Extensão ou comunicação? São Paulo : Paz e Terra, 1971. pp.80-82

individualité empirique livrée à sa propre volonté, je fais, dans la communication, l'expérience que je suis moi-même, et cela, je n'en suis jamais aussi sûr que lorsque je suis pleinement disponible pour l'Autre, de telle sorte que je deviens moi-même parce que l'Autre, au cours d'une joute révélatrice, devient lui-même» [158]

Pour Jaspers, le vrai dialogue représente le moment où les sujets communicants existent pleinement. L'expérience d'exister passe ainsi par celle de communiquer.

Sous un même regard, Gabriel Marcel montre que le parcours de soi à soi-même passe par l'autre dans la relation dialogique. Pour celui-ci, le *cogito* cartésien est irrémédiablement ambigu quand il affirme que l'essence d'un être réside dans la conscience qu'il a de lui-même, car cela aboutit à réduire les autres à une pensée sur les autres. Il referme un cercle dont il ne peut sortir, et à l'intérieur duquel il n'y a qu'un monologue. En considérant l'autre comme une idée abstraite, c'est à moi-même que je fais défaut en tant qu'existence concrète. Plus mon interlocuteur est éloigné de moi, plus je suis extérieur à moi-même. Ce n'est que dans le dialogue entre deux *tu* que l'homme se découvre et s'affirme en tant que personne.

Dans la seconde moitié du XX^{è} siècle, de par la reconnaissance du langage en tant que moyen constituant de tout discours, de nombreux penseurs ont fait de la communication l'objet central de leurs théories.

Jürgen Habermas, représentant du courant de l'éthique du discours, et ayant également marqué la pensée freirienne, affirme que toute pensée doit être comprise dans sa structure, telle une auto-compréhension argumentative avec une prétention intersubjective de validité. L'acte de langage possède une double structure, « performative-propositionnelle », dans laquelle l'élément performatif, nommé pragmatique, désigne la relation à l'autre, ou l'intersubjectivité, et l'élément propositionnel, appelé sémantique, désigne la relation au monde.

Lorsque nous argumentons, nous ne le faisons pas à partir du point zéro de l'histoire car nous nous trouvons dans un contexte historique donné. Il existe ainsi un *a priori* de la situation. L'éthique du discours renvoie préalablement les sujets concrets à participer de discours réels qui s'ouvrent sur la compréhension d'intérêts réels, et c'est dans ce discours-dialogue que réside l'universalité. Il constitue un repère communicatif historique d'un être-avec-les-autres, avec les mêmes droits et la même co-responsabilité dans les différentes formes de vie socioculturelles. Le discours rend ainsi possible l'établissement d'un concept universel de responsabilité solidaire ainsi que son organisation. [159] Inspiré par la pensée de Habermas, Freire déclare : « Le dialogue est cette rencontre des hommes universalisés par le monde afin de l'exprimer, ne se limitant pas, pour autant, à la relation je-tu […] Si c'est par l'usage de la parole que les hommes, en le « prononçant », transforment le monde, le dialogue s'impose comme le chemin par lequel ceux-ci prennent un sens en tant qu'hommes. C'est en cela que le dialogue est une exigence existentielle.» [160]

[158] JASPERS, (K.), Cité par MARCEL, (G.), *Essa i de philosophie concrète*Paris : Gallimard, 1940. p. 336

[159] HERRERO, (F.J.), « Ética do discurso » in OLIVEIRA, (M.A.)(org.) *Correntes fundamentais da ética contemporânea*, Petrópolis : Vozes, 2000. pp. 163-192

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Il est indispensable de considérer la dimension collective de tout être. Freire conteste l'incomplétude du *cogito* cartésien : « Le sujet pensant ne peut penser seul ; il ne peut penser sans la co-participation d'autres sujets dans l'acte de penser l'objet. Il n'y a pas un "je pense", mais un "nous pensons" qui établit le "je pense", et pas l'inverse. Il est pour autant possible de comprendre la pensée hors de sa double fonction : cognitive et communicative […] Il n'y a pas de sujets passifs dans la communication» [161]

L'existence du sujet actif et pensant est issue de l'acte de communication avec l'autre. La même exigence éthique est exprimée par Gardou lorsqu'il dénonce la situation d'oppression dont sont victimes les personnes à besoins spécifiques dans une société qui ni ne les écoute, ni ne leur donne la parole. De cela découle sa reconsidération du *cogito* : « Je propose donc de transformer le *cogito* cartésien « Je pense, donc je suis », en "Je suis reconnu, donc j'existe". Si je ne suis pas reconnu, je suis pris en compte dans les statistiques mais je ne compte pas. Je ne peux me sentir sujet, dissocié des autres et du monde qui, eux seuls, donnent un sens à mon existence.» [162]

Le dialogue est la situation humaine qui permet la co-existence de deux pôles apparemment opposés : le respect des différences personnelles et, pour chacun, le droit d'exister dans l'égalité au travers de son discours. Selon Marcel Conche, c'est dans le dialogue que nous laissons de côté ce qui nous sépare et nous distingue. Chacun ressent l'autre comme étant capable de percevoir sa propre réalité, encore qu'il s'agisse de la vérité de chacun d'eux.

Cependant, dans le cas des personnes en situation de handicap, le dialogue en tant que relation interpersonnelle suppose parfois une communication au-delà des mots. Dans certains cas, le silence de ces personnes exige la compréhension d'autres dimensions de la communication, déclarent Gardou et Kerlan. La vérité reconnue dans l'autre n'est pas seulement celle de la raison claire et distincte, il faut que l'écoute s'ouvre également à la parole énigmatique, au langage qui survient au-delà de toute parole. [163]

Nous retrouvons cette conception du dialogue chez Nicole Diederich, en tant que pierre angulaire de la relation humaine et fondement d'une posture éthique : « Faire apparaître un sujet, c'est-à-dire un être humain constitué d'une mémoire, de désirs, d'espérances et de joies là où nous ne penserions rencontrer que le vide et le chaos ou, tout au plus, des restes insignifiants d'une humanité déchue, est, sans nul doute, l'une des expériences les plus marquantes, émotionnellement, que nous puissions éprouver au contact de ceux qui n'ont parfois pas même "les mots pour le dire". Il faut pour cela avoir pris le parti de s'exposer dans une relation sans masque et écouter l'autre avec attention, loin des stéréotypes qui font obstacle à la faculté de compréhension. Cette posture

160 FREIRE, (P.), *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1970. pp. 78-79

161 FREIRE, (P.), *Extensão ou comunicação?* São Paulo : Paz e Terra, 1971. pp. 66-67

162 GARDOU, (Ch.), « De connaître á reconnaître » in GARDOU, (Ch) et coll., *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Toulouse : Ères, 1999. pp. 13-27

163 GARDOU, (Ch.) ; KERLAN, (A.), *Op.cit*

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

éthique et méthodologique rend vulnérable, tant sur le plan personnel que professionnel […] Pour comprendre et participer ainsi à ce "devenir sujet" de l'autre, il faut tout d'abord "écouter", et je dirais même "s'exposer à écouter", car, si l'humanité n'existe pas en soi, elle est tissée dans le regard de l'autre et dans le fait de "l'entendre" […] Écouter ne signifie donc pas une écoute passive et seulement complaisante, mais un acte éthique qui consiste à accepter l'autre avec ses défaillances corporelles ou mentales, parfois dans son altérité radicale » [164]

C'est encore Gabriel Marcel qui nous appelle à une communication vraie dans laquelle la participation requiert le plein engagement de tout être face à l'autre concret, indépendamment des *a priori* d'un être humain idéalisé.

« Celui qui aime l'humanité n'aime pas vraiment, contrairement à celui qui aime tel ou tel autre être humain. Celui qui est rationnellement cohérent et reste fidèle à ses engagements n'est pas vraiment fidèle, contrairement à celui qui prend sur lui la charge de ses actes et de son amour, les reconnaissant comme un prolongement de lui-même. Celui qui désire une juste et durable organisation du monde ne veut rien, contrairement à celui qui, dans son contexte historique propre, canalise le possible comme partant de lui-même» [165]

Sous cette perspective, le dialogue ne consiste donc pas en un simple échange d'informations entre individus. L'implication active de chacun fait en sorte que le dialogue, tout autant que les sujets qui s'y impliquent, soient en constante transformation. Il s'agit d'un instrument de transformation des personnes et du monde.

1.3. Son refus de l'oppression liée à l'exclusion

La transformation du monde passe, selon Freire, par l'éducation critique. Opposé à l'éducation traditionnelle, considérée aliénante et excluante, il défend une éducation participative, critique et démocratique comme une voie qu'emprunte la personne pour se construire et devenir sujet agissant dans le monde. Cette voie est celle de l'humanisation de l'homme :

« L'humanisation et la déshumanisation, au sein de l'histoire, écrit-il, dans un contexte réel, concret et objectif sont des possibilités qui se présentent aux hommes en tant qu'êtres inachevés et conscients de leur inachèvement. Mais, si ces deux voies sont possibles, seule la première nous paraît être ce que nous appelons la vocation de l'homme. Vocation niée, mais également affirmée du fait même de cette négation. Vocation niée dans l'injustice, l'exploitation, l'oppression, la violence des oppresseurs. Mais affirmée dans la soif de liberté, de justice, dans la lutte des opprimés pour la récupération de leur humanité spoliée ». [166]

[164] DIEDERICH, (N.), "Devenir sujet aujourd'hui" in GARDOU, (Ch.) et coll. *Connaître le handicap, reconaître la personne*. Toulouse : Éres, 1999. pp. 42-52

[165] PÉGUY cité par MARCEL, (G.), Essai de philosophie concrète.Paris : Gallimard, 1940. p. 339

[166] FREIRE, (P.) Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970. p.30

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Dans les rapports de domination de la société, montre-t-il, les êtres exclus, marginalisés, empêchés d'exister en dignité, existent en quelque sorte moins. En effet, ils sont moins considérés par la société et finissent souvent par s'infériorisier eux-mêmes. Il critique le système capitaliste qui favorise les comportements individualistes et compétitifs ainsi qu'une culture d'exclusion sociale. Pour lui, « la quête des hommes ne prend son sens que dans la mesure où elle s'oriente vers le plus-être, vers l'humanisation des hommes. Elle ne peut se réaliser dans l'isolement, dans l'individualisme, mais dans la communion, la solidarité des existences et, par suite, elle ne peut être menée dans un contexte de relations antagoniques entre oppresseurs et opprimés ». [167]

Dans une société compétitive, les personnes en situation de handicap cherchent en vain, sa place en tant que citoyens, avec des droits et devoirs de participer et d'agir dans la collectivité. Elles finissent, comme l'affirme Gardou, par disparaître sous les exigences des institutions et sous les catégorisations dont une homogénéisation abusive les transforme en prisonniers. Dans une société qui admire seulement les vainqueurs, s'établit une relation avec les personnes en situation de handicap à partir de leurs seules déficiences, comme si ce qui leur manque était suffisant pour les définir, comme si une déficience sensorielle, physique ou mental se transformait en identité globale. On oublie la richesse de leurs histoires, de leurs personnalités, de leurs virtualités et capacités de s'approprier la réalité. Quoi qu'il en soit de la lourdeur de leurs difficultés, tous possèdent un potentiel à actualiser. Il ne doit jamais, dans ces cas, être question de succès ou d'échec en soi. Ces mots n'ont aucun sens devant le caractère du vivant, qui reste, par essence, en perpétuel devenir et qui ne peut pas supporter les exigences des normes imposées par les hommes. [168]

Contrairement au "plus-être" de Freire, la personne en situation de handicap, opprimée et exclue par les exigences de "normalité" et de "conformité" voit son identité mutilée par le regard qui la déshumanise, en lui attribuant toutes les valeurs négatives possibles.

Bannir le "différent", celui qui n'est pas conforme à la norme instituée par la société, constitue un héritage il y a longtemps ancré dans l'humanité. Le mythe œdipien illustre la lutte entre la recherche d'identité et le rejet de la différence.

Selon les coutumes de la Grèce antique, tout enfant qui, à la naissance, présentait une déficience ou une difformité physique était "exposé", c'est-à-dire abandonné à son sort. Œdipe, dont le nom signifie "pieds enflés", porte le stigmate de la différence, mais, sauvé de la mort, a connu un destin glorieux en tant que sauveur de Thèbes, après avoir vaincu la Sphinge. Bien que héros, il tombe dans la malédiction de l'inceste qui représente l'amour du même, avec son cortège de tragédies. À la fois sacré et maudit, Œdipe symbolise les deux extrêmes possibles pour celui qui naît différent. Condamné à ne jamais faire partie du plus grand nombre, de la normalité, Œdipe exilé représente l'expulsion de la différence et de l'altérité. Œdipe, le différent, est victime de l'identique parce que l'identique veut rejeter le différent. Désireux de régner sur Thèbes comme son

[167] *Ibid.,* p.75

[168] GARDOU, (Ch.) "De connaître à recconaître" in GARDOU, (Ch.), *Op.cit*., pp. 13-27

père et aimant la même femme que lui, Œdipe symbolise le désir du même, le désir d'un désir semblable à celui de l'autre. [169]

La norme se présente ainsi comme une forme d'unification de la diversité. Signifiant, étymologiquement, "équerre", elle désigne ce qui ne penche ni d'un côté ni de l'autre. Normal est donc ce qui se trouve exactement au centre, ce que l'on rencontre majoritairement ou qui constitue la moyenne, devenant ainsi la "règle". Il ne s'agit pas d'un jugement de faits, mais de valeurs, à partir d'une représentation commune à un moment et un milieu social déterminés. [170]

Pour Henri-Jacques Stiker, la peur du différent reflète le désir de similitude et d'identité. Tandis que l'amour de la différence conduit à l'humanisation, la passion de la similitude mène, de manière explicite ou implicite, à l'exploitation, la répression et le rejet :

« Si nous ne nous soumettons pas à notre réalité qui engendre des différences, parmi lesquelles des personnes atteintes de déficiences, nous imposerons la loi des "conformes" et, pourquoi pas, de quelques "plus conformes" parmi les "conformes", et pourquoi pas, en définitive, la loi d'un seul ? En fin de compte, le nazisme se fondait sur l'eugénisme. C'est une logique terrifiante. Heureusement, nous ne sommes pas rigoureusement logiques mais, potentiellement, tout refus de la différence est totalitaire et dictatorial. » [171]

Freire s'applique à montrer que la personne qui vit dans une situation d'oppression en vient à se nier elle-même, donnant ainsi, de façon plus ou moins consciente, davantage d'importance à la force qui l'opprime. L'opprimé vit ainsi une situation d'ambiguïté : d'un côté il désire se libérer des chaînes qui l'oppriment, mais valorise et s'identifie à ce et ceux qui l'oppriment de l'autre. Il n'a pas d'autre choix que celui d'être pareil à l'oppresseur, conformément à la norme instituée, ou bien de simplement cesser d'exister :

« Ils souffrent d'une dualité qui s'installe dans l'intériorité de leur être. Ils découvrent que, n'étant pas libres, ils n'arrivent pas non plus à authentiquement être. Ils voudraient "être", mais en ont peur. Ils sont eux-mêmes et en même temps l'autre, introjecté en eux tel une conscience opprimante. Leur lutte se définit entre être eux-mêmes ou bien être doubles. […] Entre s'exprimer ou ne pas avoir la parole, amputés de leur pouvoir de créer et recréer, dans leur pouvoir de transformer le monde […] La situation d'oppression dans laquelle ils se "construisent", dans laquelle ils réalisent leur existence, les enferme dans cette dualité dans laquelle ils sont empêchés d'être.» [172]

Cette dualité, cet empêchement d'être, rappelle la situation de "seuil" dans les rites de passage. Comme l'explique Gardou, celui qui vit dans un état liminal est pareil à celui qui se trouve sur le seuil d'une porte, dans les limbes sociaux où il est maintenu, hors du système social formalisé. Il se trouve entre deux mondes : « Ni jugés coupables, ni traités

[169] STIKER, (H-J.), *Corps infirmes et sociétés*, Paris : Dunod, 1997. p. 56-58

[170] GARDOU, (Ch.), *Op.cit*. p. 17

[171] STIKER, (H-J.) Ibid. pp. 12-18

[172] FREIRE, (P.), *Op.cit*, pp. 35-42

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

comme innocents, ni étrangers, ni familiers, ni totalement esclaves, ni complètement libres […] ils vivent une contradiction essentielle : se définissant comme n'étant en rien différents des autres hommes, ils constatent qu'une imperfection de leur corps ou de leur esprit remet en cause leur pleine humanité. »[173]

Tourmenté par la libération de l'opprimé de son état liminal, Freire refuse toute action visant à le modeler, en l'adaptant à un système et inhibant son action libre et créatrice. Pour lui, l'homme n'est pas simplement un sujet dans le monde mais prend activement part à celui-ci, et c'est grâce à son action dans le monde qu'il s'humanise : « Il ne s'agit pas ici d'une simple adaptation, d'une accommodation ou d'un ajustement, de comportements typiquement instinctifs qui seraient synonymes de la déshumanisation de l'homme […] Cette passivité apparaît lorsque l'homme, n'étant pas capable de transformer la réalité, se transforme lui-même pour s'adapter.»[174]

Freire fait fréquemment appel à la notion de *praxis*, en tant qu'action et réflexion de l'homme pour transformer le monde.[175] Pour mieux appréhender cette notion, il faut rappeler la distinction aristotélicienne entre *praxis* et *poïèsis*. La *poïèsis* se réalise extérieurement à l'acteur dont l'activité s'achève lorsque le but est atteint : quand la maison est terminée, on cesse de construire ; quand la leçon est apprise, on cesse d'étudier. Au contraire, la *praxis* est « une action qui n'a pas d'autre fin qu'elle-même, qui perfectionne sans cesse l'agent et ne tend pas vers une production quelconque extérieure à l'agent lui-même : elle n'a pas de finalité dernière sinon l'usage et le propre exercice »[176]

La *praxis* renvoie à un acte qui s'identifie avec son agent. Pour Aristote, la “vision” se rencontre chez le sujet qui voit, la “contemplation” chez l'homme qui contemple. Ces actions ne se terminent pas, elles durent tant que le sujet est en vie.

Francis Imbert aborde l'engagement éthique dans l'éducation en tant que *praxis*, c'est-à-dire un acte par lequel le sujet non seulement exerce et développe ses facultés mais par lequel il continue à s'auto développer et à exister par le biais de l'auto développement et de l'existence d'autres sujets. Entendue sous cet angle, la *praxis* permet l'ouverture nécessaire à l'existence de la singularité individuelle au-delà des

[173] LIMINALITÉ. Concept developpé par l'anthropologue americain Robert F. MURPHY, Cf.: GARDOU, (Ch.), *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Ramonville saint-Agne: Érès, 2005. pp. 52-53

[174] FREIRE, (P.), *L'éducation pratique de la liberté*, Paris : Editions du Cerf, 1978. p. 40

[175] Dans la conception marxiste, la praxis est conçue comme une activité pratique-critique, c'est-à-dire, en tant qu'activité humaine percevable où se solutionne le réel conçue subjectivement. Le concept de praxis exprime précisément le pouvoir de l'homme pour transformer le contexte naturel et social. En Marx la praxis prend encore une connotation sociale en tant que histoire et lutte de classes. En effet, pour lui, la praxis est la totalité en tant que processus historique, elle est l'acte qui réalise l'unité entre le sujet et l'objet, dans la mesure où elle traduit la conscience des relations entre les hommes comme une nouvelle structure économique. *Dicionário de política,* Vol II, pp. 987-992

[176] ARISTOTE, Méthaphysique, 6, Paris, Vrin, 1962, p. 501-503, cité par IMBERT, (F.) *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis : Vozes, 2001. p. 30

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

moulages et autres normalisations d'ordre pulsionnel, institutionnel ou idéologique.

« L'éthique ouvre un champ créatif ; un champ où chacun se confronte à la tâche de son incessante auto-création. La question éthique introduit une faille, une brèche, exactement là où la relation prétend être close, accomplie. L'éthique montre que la relation ne cherche pas le contrôle de l'autre, sa dé-finition, mais se confronte avec l'inépuisable, avec l'infini des personnes et des situation. » [177]

Nous trouvons ici le lieu donné à la *praxis* dans la pensée freirienne, La *praxis* s'oppose au projet *poïètique* d'un modelage de soi et des autres, à une fabrication close et finie comme forme de manipulation de l'autre.

Francis Imbert montre comment le portrait de l'adulte dans la relation adulte-supérieur/ enfant-inférieur, idéalisé historiquement, légitime, d'une certaine manière, le développement de pratiques de domination. Il incombe à l'adulte, "personne mûre", d'éduquer l'enfant dont les caractéristiques seraient le vide et l'erreur. Bien que l'éducation de l'enfant se réalise, celui-ci restera à jamais marqué par les modalités de sa "fabrication" : il s'agit là de l'éducation d'un sujet-objet et non de l'auto développement d'un sujet. Dans la perspective poïètique, l'éducation suppose le postulat du vide comme caractéristique du sujet à éduquer. La complétude qu'il atteindra un jour sera toujours la complétude d'un autre. Ce paradigme éducatif établit et préserve l'ordre, la hiérarchie et la sécurité des maîtres. Or, l'objectif de l'engagement éthique réside dans la subversion de cet ordre établi, de cette sécurité, de cette hiérarchie.

« La praxis s'expose au risque d'une confrontation avec des sujets, avec des partenaires non mutilés, non réduits au stade d'objets d'enseignement mais en pleine possession de leur histoire singulière, de leurs dimensions de raison et d'affectivité, de conscience et d'inconscience, ainsi que de leur faculté à produire des significations.» [178]

L'éthique de la *praxis* défendue par Freire refuse la manipulation de l'homme et l'oppression découlant des modelages et des normes institués. D'où l'appel pour une éducation qui ne soit pas "bancaire", mais qui, comme le dit Imbert, « se rapporte aux conditions de vie dans leur ensemble et les mobilise, de telle sorte que, par le biais de l'articulation de dispositifs de production, d'échanges et d'expression, le sujet puisse disposer des "outils" nécessaires à son inscription dans un réseau symbolique. » [179]

L'action éducative en tant qu'action libératoire constitue pour Freire la voie par laquelle le sujet peut exister pleinement. La liberté, au centre de l'acte éducatif, peut acheminer la société vers un futur plus juste et plus solidaire. L'important étant de savoir quelle est la direction de cet acte, ainsi que par qui et pour qui celui-ci est dirigé. La libération consiste donc en un acte social et non individuel. [180]

Freire cherche à développer la liberté de pensée, la liberté morale et politique ainsi

[177] ***IMBERT, (F.), A questão da ética no campo educativo. Petrópolis : Vozes, 2001. pp 94-95***

[178] ***IMBERT, (F.), Op.cit., pp 100-101***

[179] *Ibid.,* p. 57

[180] FREIRE, (P.) ; SHOR, (I.), *Medo e ousadia : O Cotidiano do professor*, Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986. p. 135

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

que le sens de responsabilité. Il se rapproche ici de Piaget : « N'est pas libre, l'individu qui est soumis à la contrainte de la tradition ou de l'opinion régnante, qui se soumet d'avance à tout décret de l'autorité sociale et demeure incapable de penser par lui-même. N'est pas libre non plus l'individu dont l'anarchie intérieure l'empêche de penser et qui, dominé par son imagination ou sa fantaisie subjective, par ses instincts et son affectivité, est ballotté entre toutes les tendances contradictoires de son moi et de son inconscient. Est libre, par contre l'individu qui sait juger, et dont l'esprit critique, le sens d'expérience et le besoin de cohérence logique se mettent au service d'une raison autonome, commune à tous les individus et ne dépendant d'aucune autorité extérieure ». [181]

L'éthique de Paulo Freire est une éthique de la relation, du dialogue, de la *praxis*, mais, par-dessus tout, une éthique de la libération. À partir de la situation vécue par l'opprimé, Freire signale l'importance d'une pensée critique qui rompe et modifie cette situation, condition *sine qua non* à la liberté de l'homme.

Dans *Éthique de la libération*, le philosophe Enrique Dussel défend une éthique s'appuyant sur la situation actuelle du monde, principalement sur la vie des opprimés et des exclus.

Il insiste sur l'importance de regarder la philosophie occidentale de manière critique. La propre implantation géopolitique de la philosophie permet de comprendre si celle-ci se trouve au "centre" ou dans la "périphérie". Pour Dussel, l'ethnocentrisme de la modernité est le seul ethnocentrisme mondial dans la mesure où il présuppose son universalité. À ses yeux, eurocentrisme et universalité deviennent ainsi synonymes.

Sa philosophie de la libération s'appuie sur le mouvement critique de l'École de Frankfort, ayant entre autres représentants Max Horkheimer, Friedrich Pollock, Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno, Erich Fromm et Jürgen Habermas.

Il la définit comme un contre-discours, une philosophie critique née de la périphérie et à partir des victimes, des exclus, prétendant toutefois à son universalité. Son point de départ est l'expérience des victimes et son thème la négation de la vie humaine. Citant T. W. Adorno, il déclare : « La négativité, en tant que domination, en tant qu'exclusion, comme production des non inclus (les victimes), de par le caractère "désagrégé" du tout social, doit exiger la non-acceptation de cette "extériorité" - qui serait un principe éthico-critique, comme si c'était un "fait" naturel : dans la concurrence, par exemple, il y a des perdants… ceci est inévitable (empiriquement impossible de ne pas survenir) […] La question que l'on doit se poser est si ce paradigme formel n'a pas nié, depuis son origine, la matérialité de la vie humaine en tant que critère de vérité.» [182]

L'éthique de la libération reconnaît l'existence réelle des victimes, quelles qu'elles soient. Détecter empiriquement une victime c'est constater des "négativités" : pauvreté, faim, traumatisme, douleur, pathologies, etc. La victime présente des exigences existentielles propres non satisfaites. On ne peut admettre ce qui ne permet pas de vivre.

[181] PIAGET, (J.), *De la Pédagogie*, Paris : Odile Jacob, 1998. p. 162

[182] ADORNO, (T.W.), Negative Dialektik, cité par DUSSEL, (E.), *Ética da libertação. Na idade da globalização e da exclusão*, Rio de Janeiro : Petrópolis, 2002. p. 333

Ainsi, la raison critique est entendue comme étant : « [...] un principe subversif qui remet en cause l'état des choses existant. La raison exige un ordre rationnel de la vie et critique les conditions irrationnelles prépondérantes qui ne satisfont pas ses exigences. La faculté de raison pour conduire la vie humaine et la pratique sociale suppose que l'esprit ait accès aux normes et aux concepts qui en composent les fondements, afin de pouvoir critiquer l'état des choses existant, ainsi que l'idéal permettant de se réaliser dans la vie sociale. La raison critique présuppose une autonomie du sujet et sa capacité de découvrir les vérités qui transcendent et nient la société en question, dans le but d'altérer la réalité irrationnelle jusqu'à ce qu'elle s'harmonise aux exigences de la raison. » [183]

Dussel s'inspire de la pensée du philosophe Eboussi Boulaga qui, dans son ouvrage *La crise du Muntu. Authenticité africaine et philosophie*, résume l'éthique de la libération dans une éthique de la corporalité et de la vie à partir de la société africaine Bantoue. Selon l'auteur, l'ethnologie est liée à l'expansion hégémonique de l'Occident. Partir de la situation concrète bantoue signifie exactement donner la parole à une société dont l'existence demeure dans un monde africain périphérique, colonial, désagrégé et contradictoire. « Tout commence lorsque l'être ressent le naufrage de son langage qui se noie dans l'insignifiance, dans la possibilité de non signifier. Ceci a lieu lorsqu'on parle et que, déjà, on ne se fait pas comprendre, comme un animal qui grogne ou un barbare qui balbutie. » [184]

Quelle meilleure définition de la condition des personnes exclues que celle de "naufrage de la parole noyée dans l'insignifiance" ? Dire ses mots, c'est exister pour soi et pour le monde, refusant l'imposition de normes qui font obstacle à l'émergence du sujet. Pour Freire, les groupes dominants : « [...] se servent de la conception et de la pratique "bancaires" de l'éducation à laquelle ils ajoutent toute une action sociale de type paternaliste et dans laquelle les opprimés reçoivent le sympathique nom d' "assistés". Ce sont des cas individuels, de simples "marginalisés", qui entachent la physionomie globale de la société […] Comme ils sont marginalisés, des êtres "en dehors de" ou encore "à la marge de", la solution pour eux serait qu'ils soient "intégrés", "incorporés" à la société saine de laquelle ils "sortirent" un jour, renonçant, comme des transfuges, à une vie heureuse. […] En vérité, pourtant, les dénommés "marginaux", qui sont des opprimés, n'ont jamais été "en dehors de" mais toujours "à l'intérieur de". À l'intérieur de la structure qui les transforme en "êtres pour l'autre". La solution pour eux ne se résume pas en "s'intégrer" ou "s'incorporer" à cette structure qui les opprime, mais la transformer afin qu'ils puissent devenir des "êtres pour soi".» [185]

Dussel ajoute qu'agir suivant le principe éthico-critique de l'émergence du sujet signifie reconnaître la victime en tant qu'être humain autonome, comme un "autre" que la norme, auquel a été niée la possibilité de vivre. Une victime dont la reconnaissance mène immédiatement à une co-responsabilité, nous obligeant à l'aider et à critiquer le système

[183] KELNNER, (D.), Herbert Marcuse and the Crisis of Marxism, cité par DUSSEL, (E.), *Op.cit*, p.334

[184] BOULAGA, (E.), *Ibid.,* pp. 75-76

[185] FREIRE, (P.), *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970. p. 61

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

qui l'opprime.

La “situation-limite”, dans la pensée freirienne, représente un point de départ matériel, analytique, économique et politique. Sa philosophie part de la négativité maximale et l'effort pour dépasser ces négativités n'est pas seulement souhaitable, mais indispensable. La conscience naïve, la culture du silence, la mystification de la réalité, etc., font partie des diverses négativités dénoncées par Freire : « À partir de la “conscience ingénue” émerge la “conscience critique” ; face à la “culture du silence” le “pouvoir parler” ; face à la “mystification de la réalité” la “démystification”. » [186]

En ce qui concerne la négativité de la situation d'exclusion dans laquelle vivent les personnes affectées d'un handicap, Gardou considère que cette réalité nous mène à reconsidérer nos relations à partir d'une obligation : « restaurer une éthique de l'hospitalité, élaborée sur l'expérience de l'hostilité du monde. En réduisant l'homme à l'image d'un animal rationnel et son humanité à son intelligence, des philosophes comme Platon, Aristote, Pascal et Descartes, ont oublié que la dignité ne se résume pas à l'exercice exclusif de la pensée. La dignité n'est seulement concevable que lorsqu'elle existe pour tous, dans le cas contraire, elle n'existe pour personne. Dû à sa nature éminemment rationnelle, elle ne peut jamais être acquise dans la solitude, mais seulement dans le “vivre-ensemble”.» [187]

Cet éclairage de l'humanité de l'homme, développée par Dussel et Freire, nous renvoie à considérer combien une grande partie de l'humanité a été écrasée sous le joug de normes morales, sociales et scientifiques.

Dussel critique également la formule cartésienne en en montrant les limites lorsqu'on appartient à une culture autre que l'occidentale, par exemple dans la société Bantoue :

« Tout est alternance, rythme… le rythme est vital… le rythme produit l'extase, l'extériorisation de soi qui s'identifie à la force vitale… Il ne serait pas exagéré de dire que le rythme est l'architecture de l'être, l'expérience fondamentale de l'être humain dont nous exposons ici la philosophie, l'expérience qui échappe à tous les pièges du malin génie [de Descartes] tout en demeurant au-dessus de tout soupçon et que l'on peut ainsi poser : je danse, donc j'existe » [188]

Critiquant l'eurocentrisme dans la philosophie, Dussel reprend la maxime kantienne pour la reformuler selon l'éclairage de la philosophie critique. À l'impératif kantien : « Agis de telle sorte que tu traites l’humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen » [189], il ajoute un précepte afin de prévenir l'existence de victimes, de déséquilibre et d'injustice : « Ne te comporte pas de manière à ce que ton action occasionne des

[186] DUSSEL, (E.), *Op.cit*. p. 438

[187] GARDOU, (Ch.), De connaître à recconaître in GARDOU, (Ch.) et coll. *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Toulouse : Ères, 1999. pp. 15 -23

[188] ***DUSSEL, (E.) Op.cit p.75***

[189] GARDOU, CH. ; KERLAN, A. op.cit.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

victimes parce que nous sommes responsables de leur mort, toi et moi, et de par cela nous serions critiquables pour leur assassinat » [190]

Pour Dussel, Freire n'est pas seulement un pédagogue, c'est un éducateur de la conscience éthico-critique des sujets. Le comparant avec Piaget, Vygotsky, Kohlberg et Feuerstein, Dussel conclut que ceux-ci ne sont pas à la hauteur de l'engagement éthique de Freire en assumant des positions soit :

- cognitivistes, car se préoccupant de l'intelligence théorique ou morale, ou bien de la conscience en tant que médiation de la pathologie,
- conscientialistes, tant qu'ils ne développent pas une théorie dialogique, linguistique,
- individualistes, tant qu'il s'agit d'une relation individuelle du pédagogue avec chacun des apprenants,
- crédules, car ils ne cherchent pas à transformer la réalité contextuelle, ni à favoriser le développement d'une conscience éthico-critique chez l'apprenant.

Faire surgir une conscience éthico-critique chez les élèves constitue une proposition fondamentale dans l'œuvre éducative de Freire. Il définit précisément les conditions d'émergence de l'exercice de la raison éthico-critique comme condition d'un processus éducatif intégral. L'apprenant n'est pas seulement l'enfant, mais aussi l'adulte et, particulièrement, l'opprimé et l'exclus. « C'est pour cela qu'il ne s'agit pas seulement d'intelligence théorique ou morale, ni même de déblocage pulsionnel pour normaliser une tension d'ordre affectif, mais quelque chose de complètement différent : Freire pense l'éducation de la victime dans son propre processus historique, communautaire et réel par lequel elle cesse d'être victime. » [191]

Dussel souligne que Rousseau définit le sujet de la pédagogie moderne au travers du personnage d'Émile, prototype d'éducation bourgeoise révolutionnaire, orphelin sans famille ou groupe culturel, tandis que Freire s'appuie sur une communauté de victimes opprimées qui, bien qu'analphabètes et misérables, sont immergées dans une culture populaire ayant ses traditions. La démarche dialogique est la méthode qui permet aux “non-libres” la pratique de la liberté. Le dialogue possède un “contenu”, et l'exigence du dépassement de l'asymétrie dialectique dominateur-dominé.

Finalement, la pédagogie freirienne constitue, pour Dussel, une pédagogie planétaire visant à l'apparition d'une conscience éthico-critique. Son action éducatrice tendant non seulement vers une amélioration cognitive, mais également à la production d'une conscience éthico-critique ayant pour origine les victimes elles-mêmes, pour le fait d'être les sujets historiques privilégiés de leur propre libération.

Comme le souligne Gardou, « l'éducation et la formation sans solidarité ne sont que lettre morte, discours et abstraction. La véritable solidarité intellectuelle et morale est celle qui prend en compte les disparités, qui lutte contre l'intolérance, qui agite l'indifférence, qui lance des ponts entre les petits et les grands, entre les princes et les mendiants. » [192]

[190] WELLMER, (A.), Dialog und Diskurs, cité par DUSSEL, (E.), *Ibid*., p. 380

[191] DUSSEL, (E.), *Op.cit* pp.435-436

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

L'éthique freirienne, éthique de la libération, est également une « éthique de la responsabilité *a priori* envers l'autre et, *a posteriori*, envers les effets non intentionnels des structures des systèmes qui se manifestent à la simple conscience quotidienne du sens commun : les victimes. » [193]

La lutte de Freire contre l'oppression et l'exclusion, quelles que soient leurs formes, pour la mise en valeur de la diversité humaine ou pour son affirmation du droit de toute personne à la reconnaissance de sa singularité, nous mène à le reconnaître comme un référentiel philosophique pour une éducation inclusive.

Chapitre 2. Regard anthropo-sociologique

2.1 L'école populaire de Paulo Freire

Le terme d' "éducation populaire" a d'abord été utilisé, en Amérique latine, pour désigner l'éducation publique conçue par les gouvernements libéraux du XIX^{e} siècle. D'une manière générale, elle a été définie comme étant une éducation de la classe ouvrière ou éducation publique. Dans les années 1960, elle débute avec Paulo Freire et est associée aux actions politiques des groupes chrétiens et socialistes. [194]

D'une manière générale, les mouvements d'éducation populaire en Amérique latine ont suivi, trois grands axes : [195]

· L'éducation populaire en tant que mouvement d'intégration

Elle portait, dans ses idéaux, le désir d'atteindre la "démocratie" grâce à la diffusion de l'éducation pour tous, de l'éducation permanente pour le développement et la citoyenneté. Cette politique éducative se proposait de préparer et d'accélérer le développement des pays sous-développés par le biais de la formation et du perfectionnement des ressources humaines. Au moyen de l'alphabétisation et de l'enseignement professionnel, elle cherchait également à éliminer la marginalité sociale et l'intégration des populations rurales au capitalisme. Malgré son discours en faveur de la démocratie, cette éducation recherchait, en réalité, l'élargissement de l'hégémonie des classes dominantes, loin des intérêts réels des classes populaires qui n'étaient pas réellement appelées à participer du

[192] GARDOU, (Ch.), *Op.cit*, p. 27

[193] DUSSEL, (E.), *Op.cit*. p. 571

[194] MORROW, (R.A.); TORRES, (A.A.), Teoria social e educação. Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural, Porto : Ed. Afrontamento. 1997. p. 251

[195] WANDERLEY, (L.E.) "Formas e orientações da educação popular na América Latina", in GADOTTI, (M.) ; TORRES, (C.A.) (orgs.), *Educação Popular, Utopia Latino-Americana*, São Paulo : Cortez, 1990. pp. 50-68

processus en marche.

· Éducation populaire, sous l'angle national-populiste

Elle véhicule les expériences des gouvernements populistes, caractérisés par l'idéologie national-développementiste. Ici, les gouvernements, les partis et les mouvements politiques ont mobilisé les secteurs des classes populaires dans des alliances avec les secteurs modernes des classes dominantes, principalement dans la lutte pour l'industrialisation, et pour une participation accrue des classes populaires dans les sphères sociale, économique et politique. Cette politique éducative avait pour objectif d'étendre l'éducation officielle, sans toutefois questionner ni les fondements éducatifs, ni la conjoncture sociale et politique. À la chute de ces mouvements populistes, ou bien les orientations de ces programmes d'éducation furent modifiées, ou bien ils disparurent.

· Éducation populaire orientée vers la libération

Il s'agit des expériences centrées sur la stimulation des potentialités du peuple, et leur valorisation. Elles cherchaient à s'identifier de manière croissante avec le peuple et sa réalité quotidienne, lui fournissant des moyens pour favoriser son autosuffisance et son auto-développement. C'est dans ce type d'éducation que l'on rencontre les expériences éducatives fondées sur les idées de conscientisation, de formation et de participation sociale. Malgré les difficultés pour en évaluer les effets, dû à la très courte durée de sa mise en application, l'éducation populaire est celle qui a le plus tenté d'exprimer les attentes et les intérêts des classes populaires.

Pour Freire, l'éducation populaire consiste en un effort de mobilisation et d'organisation des classes populaires, tendant à leur donner davantage de pouvoir afin qu'ils puissent de libérer de l'oppression des classes dominantes. Elle se définit pour autant comme une éducation populaire de libération. Torres et Morrow en résument les principes fondamentaux : [196]

· Elle énonce une intentionnalité clairement politique et sociale, orientée en faveur des pauvres et des classes sociales dominées d'Amérique latine.
· Elle s'efforce de conjuguer la recherche en éducation en accord avec les procédures éducatives et de participation populaire, tendant ainsi à intégrer, dans un même processus politico-pédagogique, les éducateurs en tant qu'apprenants et les apprenants en tant qu'éducateurs.
· Elle critique la dichotomie entre le savoir populaire et la connaissance scientifique, en recherchant entre eux une relation dialectique.
· Elle assume la nécessité d'avoir, préalablement à toute pratique éducative, une vision concrète de globalité, questionnant en cela la tentative de transmettre l'instruction dans le but essentiel d'améliorer le fonctionnement d'un système social donné, sans questionner ses fondements épistémologiques, sociaux et politico-économiques.
· Les pratiques éducatives populaires s'efforcent non seulement de développer la

[196] MORROW, (R.); TORRES (C.), *Op.cit*., pp. 251-252

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

conscience critique de la population impliquée, mais également les alternatives concrètes d'organisation et de mobilisation des personnes défavorisées, dans le sens de leur faire dépasser leur propre condition de pauvreté et de manque de pouvoir.

- Enfin, l'éducation populaire s'est développée autour des pratiques éducatives des mouvements sociaux latino-américains qui luttent dans le but d'associer l'éducation aux pratiques de santé, à l'accessibilité au logement, à l'exploitation des terres, et autres questions similaires des banlieues ou des zones rurales d'Amérique latine. [..]

Freire cherche, au travers de la relation dialogique, l'épanouissement de la culture populaire apportée par l'élève à l'école. C'est donner priorité à la relation dialogique dans l'enseignement qui permet de respecter la culture et de valoriser les connaissances de l'apprenant, c'est-à-dire de travailler à partir de sa propre vision du monde. Il propose : « un travail pédagogique qui, à partir des savoirs apportés par l'élève, eux-même étant une expression de la classe sociale à laquelle celui-ci appartient, conduise à un dépassement de ceux-ci. Non pas dans le sens de les annuler, ni de superposer un savoir à un autre. Ce qui est proposé ici est que l'apprentissage réalisé au sein de l'école soit éminemment significatif dans la formation de l'apprenant. » [197]

La culture véhiculée par l'apprenant est imprégnée d'informations qui permettent une lecture des formes de résistance des classes populaires. Cependant, dû à la situation de domination, ces informations ne sont pas correctement utilisées pour l'émancipation et la libération de la classe opprimée. C'est au moyen d'une éducation critique et libératoire que ce processus devient possible :

« La lutte des classes ne se vérifie pas seulement lorsque les classes ouvrières se mobilisent et s'organisent aux côtés de leurs leaders pour lutter ouvertement et de manière déterminée en défense de leurs intérêts, mais surtout dans le but de dépasser le système capitaliste. […] Il ne me semble pas possible d'organiser des programmes d'action politico-pédagogique sans prendre sérieusement en compte les résistances des classes populaires. Il faut comprendre que les formes de résistance renferment en elles-même les limites que les classes populaires s'imposent par rapport à leur propre survie face au pouvoir des classes dominantes.» [198]

Freire s'inspire ici de la philosophie de Hegel, touchant principalement au rapport de domination entre seigneurs et esclaves. Dans le processus de domination, l'opprimé intériorise l'oppresseur. Il vit pour l'oppresseur au lieu de vivre pour lui-même. L'ombre de l'oppresseur devient une partie de lui-même l'empêchant de percevoir qu'il est devenu un “demi-être”, ou encore un être double (opprimé/oppresseur) : « La peur de la liberté chez l'opprimé constitue un obstacle au processus de libération. La liberté implique, en effet, de se défaire de l'ombre de l'oppresseur en comblant le vide correspondant d'un contenu à soi : l'autonomie. » [199]

[197] FREIRE, (P.), *A educação na cidade*.São Paulo : Cortez. 5ª. ed., 1991. pp. 82-83

[198] ***FREIRE, (P.), “Alfabetização e Cidadania” in GADOTTI, (M.) ;TORRES, (C.A.), Op.cit. pp. 209-218***

[199] FREIRE, (P.), *Pedagogia do Oprimido*, pp. 34-35

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Tout opprimé ayant intériorisé cette conscience opprimante est confronté à de fortes tensions : être à moitié ou exister pleinement ; être acteur ou simple spectateur ; avoir son mot à dire ou ne pas avoir droit à la parole ; agir ou avoir l'illusion d'agir de par le reflet des actions de l'oppresseur…

Lorsque l'opprimé échappe à l'acceptation passive, il en vient à exercer ses droits d'acteur social. L'oppresseur, pour sa part, ne doit pas se suffire de la référence verbale aux droits de l'homme, mais doit œuvrer concrètement à l'élimination des causes de l'oppression.

L'oppression inaugure la violence, à laquelle la réaction de l'opprimé n'est qu'une réponse. Différemment de la violence de l'oppresseur qui cherche à déshumaniser, la violence de l'opprimé est une réaction de résistance, de désaccord, et, pour autant, une action d'humanisation. Et c'est par la disparition du pouvoir d'oppression des oppresseurs que peut se réaliser la libération.

La lutte contre la culture d'oppression se heurte cependant à de nombreux obstacles. Face à une situation concrète de libération au profit des opprimés, l'oppresseur, empêtré dans sa culture de domination, ne se reconnaît pas dans le processus de libération mais y voit, au contraire, une situation d'injustice. Comme le remarque Freire :

« Si auparavant il pouvait s'alimenter, s'habiller, se chausser, étudier, se promener et écouter Beethoven tandis que des millions d'autres hommes ne pouvaient ni se vêtir, ni se chausser, ni étudier, ni se promener et encore moins écouter Beethoven, une restriction quelconque à tout cela lui paraît une injuste violence à son droit en tant que personne […] Et cela parce qu'il considère à peine lui-même en tant que personne humaine» [200]

On comprend aisément les résistances des acteurs et des institutions scolaires face à cette "révolution éducationnelle" qui conteste radicalement la culture de domination avec ses effets de marginalisation et d'exclusion.

Dans l'éducation traditionnelle, les élèves apprennent leur rôle d'oppresseurs et/ ou d'opprimés, intériorisent une appréciation positive ou négative d'eux-mêmes et développent un sentiment de force ou de vulnérabilité, renforçant ainsi leur esprit d'initiative ou leur dépendance. Or la perte de l'estime de soi représente le premier pas vers l'intériorisation du modèle de domination : ils admettent peu à peu qu'ils sont seuls responsables de leurs difficultés et de leurs échecs scolaires.

Cette responsabilisation exclusive de soi lors d'un échec conduit à penser que le progrès individuel dépend exclusivement de l'individu et non pas de la société qui se proclame toujours « démocratique ». Tout échec est facilement expliqué de par le manque d'ambition et d'effort personnel, un préjugé qui imprègne largement la culture brésilienne contemporaine.

L'école populaire de Freire exige une rupture d'avec la logique du pouvoir qui tient force de loi dans la majeure partie des établissements scolaires afin de repenser, de façon plus dynamique, participative et, en premier lieu, démocratique, les relations entre professeurs, élèves et savoir. Partant, il défend une pédagogie critique, la seule capable,

[200] FREIRE, (P.), op.cit., pp. 44-45

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

selon lui, d'engendrer une société plus juste.

2.2 La pédagogie critique

Parmi les innombrables influences que l'on rencontre dans la pensée freirienne, la théorie critique provient principalement de penseurs de l'École de Frankfort, tels que Althusser, Horkheimer et Marcuse, et s'établit comme l'un des piliers de l'éducation populaire défendue par Freire. Afin de mieux comprendre sa pensée, il nous faut comprendre les fondements principaux de la théorie critique.

Ce concept fait tout autant référence à une procédure de critique qu'à une école de pensée. Toutefois, comme le souligne Henri Giroux, cette école de pensée ne doit pas demeurer dogmatiquement enfermée dans ses propres principes doctrinaires. [201]

La pensée dialectique, qui est au centre de la théorie critique, assure cet anti-dogmatisme car elle met l'accent sur les insuffisances et les imperfections des systèmes de pensée achevés.

Ainsi que nous en avons déjà parlé dans l'approche philosophique, l'École de Frankfort émerge d'un mouvement de reprise de la question de la rationalité. Elle reprend la notion de « raison » de la logique positiviste et elle développe une notion de raison englobant la critique, la volonté humaine et l'action transformatrice.

Selon Horkheimer, le positivisme a frustré la connaissance et la science de ses potentialités critiques. La première a été réduite à l'exclusivité du champ scientifique, et la science s'est enfermée dans une méthodologie qui se limitait à l'activité scientifique de la description, la classification et la généralisation des phénomènes, sans se soucier de distinguer le périphérique de l'essentiel. Pour l'École de Frankfort, la rationalité positiviste a représenté une menace à la notion de subjectivité et à la pensée critique. Ne s'attachant pas à ses prémices pragmatiques, la pensée positiviste ignore la valeur de la conscience historique et menace, en conséquence, la nature de la pensée critique elle-même. [202]

Cette école a redéfini la notion de rationalité en unissant la théorie critique aux finalités d'émancipation politique et sociale. D'un simple exercice de pensée critique, elle devient le lien entre la pensée et l'action visant à la libération de la communauté ou de la société.

« La théorie critique attire également l'attention sur la nécessité d'un corpus de savoirs qui reconstruise de manière critique et rende leur dignité aux expériences culturelles des classes populaires. Elle réclame une pédagogie qui permette aux étudiants l'apprentissage d'habiletés, de connaissances et de modes de questionnement pour réaliser l'examen critique de leurs réalités et de la société. » [203]

201 GIROUX, (H.), *Pedagogia radical : subsídios*. São Paulo : Cortez, 1983. p. 10

202 *Ibid.*, pp. 13-14

203 Ibid., p. 28

Althusser pointe que l'idéologie peut être vue sous deux aspects au sein de l'école. D'abord, au travers de son existence matérielle dans les rituels, les pratiques et les processus sociaux qui structurent le quotidien du travail scolaire, puis au travers d'un système de représentations, de significations et d'idées qui structurent l'inconscient des élèves.

Sans une pédagogie critique, l'école constitue un simple instrument de reproduction de la société et de l'hégémonie des classes dominantes.

La théorie de la reproduction culturelle de Bourdieu montre que le contrôle de classe s'effectue par un exercice subtil du pouvoir symbolique manipulé par une classe dominante et visant à : « […] imposer une définition du monde social qui aille de pair avec ses intérêts. La culture, dans cette perspective, devient le lien médiateur entre les intérêts de la classe dominante et la vie au quotidien ; elle fonctionne de telle manière qu'elle présente les intérêts économiques et politiques des classes dominantes, non pas comme arbitraires et historiquement contingents, mais comme des éléments naturels et nécessaires de l'ordre social» [204] .

Dans la perspective des théories de la reproduction, le concept de culture s'insère dans la notion de pouvoir de manière unidirectionnelle, comme moyen de contrôle des classes dominantes. Giroux, analysant la pensée Paulo Freire, montre que pour celui-ci l'analyse va au-delà de ce positionnement théorique et qu'il considère la culture en termes dialectiques. Au centre du concept d'alphabétisation de Freire, la culture apparaît non seulement comme un élément de domination, mais aussi comme la possibilité, pour les opprimés, de réinventer et créer les dispositifs matériels et idéologiques nécessaires pour rompre les mythes et les structures qui les empêchent de transformer la réalité sociale opprimante. Freire unit ainsi la notion de production culturelle au processus de réflexion critique et d'action sociale. [205]

Pour Freire, l'éducation est avant tout une action émancipatrice et la pédagogie s'exerce à l'égard d'un être humain multidimensionnel. S'opposant à la pédagogie traditionnelle, considérée aliénante et excluante, il défend une éducation critique, participative et démocratique.

Dans un pays fortement marqué par les inégalités sociales comme le Brésil, Freire a pour ambition la conception d'une éducation humaniste, dans une école plus égalitaire et plus juste. Pour lui, la déshumanisation et l'humanisation sont des possibilités et non le fruit d'un déterminisme historique.

Dans *Pédagogie de l'opprimé*, Freire cherche à rompre avec le déterminisme de la théorie sociologique de la reproduction : il refuse fondamentalement toute relation de domination. Le pouvoir en soi, inhérent à l'être humain, est un patrimoine de tous : dominateurs et dominés. La pédagogie libératrice consiste ainsi à éveiller, chez l'opprimé, la conscience de son pouvoir en tant qu'acteur social, son pouvoir de transformer la réalité et d'agir sur les situations qui l'asservissent.

[204] GIROUX, (H.), *Op. Cit*. p.43

[205] *Ibid*. pp. 80-81

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Il critique ainsi le système capitaliste qui favorise les comportements individualistes et compétitifs, ainsi qu'une culture d'exclusion sociale : « La recherche des hommes ne se justifie seulement dans la mesure où elle s'oriente vers un « plus-être », vers l'humanisation des hommes […] Cette recherche d'être davantage ne peut cependant pas se réaliser dans l'isolement et l'individualisme, mais dans la communion et la solidarité, d'où l'impossibilité de se réaliser au sein de relations antagoniques entre oppresseurs et opprimé ». [206]

Il dénonce également les pratiques dites « humanitaires », si fréquentes en Amérique latine, qui, selon lui, finissent par affirmer l'infériorité et l'incapacité des personnes défavorisées dans leur contexte socioculturel. Il affirme qu'aucune pédagogie ne peut se maintenir éloignée des opprimés en faisant de ceux-ci les objets d'un « traitement humanitariste ». En alphabétisation des adultes, Freire cherche toujours à mettre en œuvre une action pédagogique valorisante, qui restaure l'estime de soi et éveille leur conscience d'acteurs sociaux.

Dans la première partie de notre thèse, nous avons montré la réalité des personnes en situation de handicap, victimes de la vision et de la pratique assistentialistes. Historiquement opprimés par une culture qui ne valorise que la norme, elles cherchent, avec difficulté, une place dans une société qui ne les donne aucun pouvoir.

Dans les travaux éducatifs de Freire, les rapports horizontaux se substituent aux rapports verticalisés et hiérarchisés. C'est sur une relation démocratique et solidaire entre enseignants et apprenants que s'appui l'éducation libératrice ; sur un rapport entre deux sujets actifs dans la construction du savoir non sur une relation de domination.

L'accès de l'homme à la culture et sa conscientisation en tant que transformateur de la réalité se situent au cœur de sa pédagogie. Une pédagogie libératrice sollicite les capacités de l'être humain comme créateur de culture, au lieu de le chosifier ou de le déshumaniser.

Dans un contexte où prédomine une école techniciste, Freire dénonce la distorsion du sens de l'éducation. Il en condamne le caractère utilitariste qui réduit la personne à un facteur productif et l'éducation à la formation professionnelle. Il plaide pour une éducation du « je m'émerveille » au lieu du « je fabrique », c'est-à-dire une éducation suscitant la pensée critique, l'esprit de coopération, la créativité et l'esprit de curiosité contre, au lieu de la passivité « morbide » qui induisent les pratiques traditionnelles.

Ainsi, contrairement aux théories du déterminisme social, il développe une pensée pédagogique pleine d'optimisme et d'espoir. Pour lui, l'avenir est un phénomène en marche et l'histoire une leçon, non une détermination qui donnerait à penser que lorsque « le futur est considéré comme une pré-donnée, alors il n'y a plus de place pour l'éducation, seulement pour le dressage. » [207]

C'est pourquoi la pensée critique occupe la première place dans le processus éducatif. L'éducation libère dans la mesure où elle forme des esprits plus lucides, des

[206] FREIRE, (P.) *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970 , p.75

[207] FREIRE, (P.), *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p. 92

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sujets actifs et non plus des objets passifs et vulnérables à la domination par un autre groupe social. Il accorde de l'importance à la simple activité de parler et de dialoguer, quasiment absente dans la pédagogie traditionnelle où les élèves passent la majeure partie du temps à écouter ou à dormir les yeux ouverts, contrairement à ce qui se passe dans une pédagogie active, basée sur la praxis.

La nature de l'action correspond à celle de la compréhension : si la compréhension est critique ou à prépondérance critique, l'action le sera également. C'est pourquoi la pensée critique est la marque la sa pédagogie. Il considère la pensée critique et la problématisation comme des outils indispensables pour que l'élève apprenne à se distancier par rapport aux objets de savoir, s'autonomisant ainsi de plus en plus. C'est seulement par une réflexion critique qu'il peut devenir moins vulnérable face au monde qui l'entoure et à toute domination ou manipulation.

Une éducation fondée sur la praxis ne peut seulement se concevoir en termes méthodologiques ou techniques. Il convient d'établir une nouvelle relation entre le savoir et la société ou, autrement dit, repenser ce qu'apporte vraiment le savoir transmis aujourd'hui par l'école aux apprenants. Où conduit-il la société ?

Une éducation visant la transformation sociale n'est possible, à son avis, que si elle ne se fige pas dans la dichotomie entre la réalité et la pratique . Pour Freire, le rêvepour l'humanisation, passe par la rupture des difficultés réelles, concrètes, d'ordre économique, politique, sociale, idéologique qui sont en train de nous condamner à la déshumanisation. [208]

Cette déshumanisation, comme souligne Adorno, ne peut disparaitre qu'au travèrs de l'éducation critique. Seule capable de nous livrer de la répétition des horreurs comme Auschwitz. [209]

Dans la pédagogie traditionnelle des contenus fragmentés et décontextualisés sont simplement versés dans l'esprit des élèves. Des paroles qui devaient avoir une dimension concrète, deviennent vides, telle une phraséologie aliénante et aliénée. Plutôt un son qu'une signification, plutôt un son qu'une force transformatrice : voila la critique de Freire.

Il cherche à échapper à cette impasse par une relation dialogique où le savoir des élèves, tout comme celui des maîtres, est pris en compte. Il ne faut pas séparer l'acte d'enseigner de celui d'apprendre. Pour Freire, l'éducateur s'éduque du propre contenu que l'apprenant lui véhicule : « […] on ne peut écarter, avec dédain comme pour une chose sans valeur, ce que les apprenants portent en eux-mêmes de la compréhension du monde… Leurs mots, leur manière de raconter, de calculer, leurs savoirs autour de ce

[208] FREIRE, (P.), *Op.cit.,* p. 99

[209] "[...] empêcher qu'Auschwitz puisse se reproduire" ; voici la tâche qui, prioritairement, devrait être assurée par l'école. Sans doute, cela présupposerait qu'elle mette en œuvre un véritable enseignement capable d'éclairer le "jeux de forces sociales se déroulant sous le manteau des forces politiques" ; qu'elle soumette, par exemple, à une étude critique, certaines notions - telle que la Raison d'État - qui possède toutes les évidences en sa faveur ; en effet, "en mettant le droit de l'État au-dessus du droit des citoyens, on crée déjà les conditions de l'horreur". (T.W. Adorno, "Éduquer après Auschwitz", (1967), in Modèles critiques. (1984). Paris : Payot, p. 205-219) Cité par IMBERT, (F.), *Op.cit*., p. 99

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

qu'on nomme l'autre monde, leur religiosité, leurs savoirs respectifs à la santé, au corps, à la sexualité, à la vie, à la mort, au pouvoir des Saints, aux invocations.» [210]

Le dialogue, comme rapport démocratique, se substitue à la domination. Dans la pratique pédagogique traditionnelle, plus l'élève est passif et docile, mieux il est considéré et plus il est susceptible de s'adapter au monde au lieu de le transformer. Freire voit là une école qui reproduit au lieu d'agir sur le réel : ce que veulent les dominateurs, dit-il en citant Simone de Beauvoir, c'est transformer la mentalité des opprimés mais non la situation qui les opprime.

La libération authentique, c'est l'humanisation en processus et non quelque chose qu'on pourrait déposer dans l'autre, voire lui inculquer. Dans ses dialogues avecShor, Freire parle de la difficile tâche d'enseigner au regard d'une puissante et ancienne tradition du transfert superficiel du savoir.

Il lance le défi d'une évolution pédagogique profonde vers le dialogue qui sous-tend un changement de paradigme éducatif.

C'est Edgar Morin qui évoque deux niveaux de compréhension : la compréhension intellectuelle ou objective et la compréhension humaine ou subjective. La première passe par l'intelligibilité et l'explication : ne touchant que la compréhension objective des choses, elle s'avère insuffisante pour la compréhension humaine, car celle-ci exige une connaissance de sujet à sujet et inclut un processus d'empathie, d'identification et de projection. [211]

Or, c'est exactement cette relation d'empathie que Freire juge essentielle dans la relation maître/élève face au savoir. Il voit la pédagogie dialogique comme condition sine qua non pour une éducation libératrice et démocratique, où tous les acteurs sont sujets à part entière dans la construction de leurs savoirs.

Le recours à un dialogue démocratique démythifie en quelque sorte le pouvoir du maître et l'amène à changer. Dans ce dialogue, chacun non seulement conserve son identité, mais la défend, la renforce et, en conséquence, « grandit » et « existe entièrement » grâce aux autres. Il ne s'agit donc aucunement d'une réduction de l'un à l'autre. C'est au contraire, une occasion de métissage des savoirs et de cultures.

Pour lui, si les oppresseurs exercent le pouvoir de la domination, les opprimés sont les seuls à pouvoir se libérer et libérer. Cette libération se fait, dans un premier temps, par la découverte, la conscientisation de sa condition et, en second lieu, par une action transformatrice de toutes les causes de l'oppression.

Il voit cependant la conscientisation comme un processus plus complexe qu'une simple prise de conscience. Si cette dernière permet de dévoiler la réalité, il s'agit encore d'un acquis, d'une perception nouvelle de la réalité sans contrepartie dans l'action. Ce qu'il appelle conscientisation, représente une étape supérieure où se donne une nouvelle construction de la réalité à partir de la prise de conscience. Son authenticité réside donc

[210] FREIRE, (P.) *Op.cit*. p. 85-86

[211] MORIN, (E.), Les sept savoirs nécessaires à l'Education du Futur, Paris :Seuil, 2000. pp.104-105

la pratique du dévoilement de la réalité qui constitue une unité dynamique et dialectique avec la pratique de la transformation du réel . [212]

2.3 L'école citoyenne

La question de citoyenneté est aussi, d'une façon générale, mise en exergue. D'une certaine manière, cette mise en évidence dénonce son affaiblissement, ainsi que son lien intrinsèque avec la question de démocratie. Le souci au sujet de l'affaiblissement de cette dernière mène également à questionner tout ce qui y est directement associé comme la citoyenneté, la participation, l'autonomie, etc. « L'accroissement des inégalités sociales a porté l'accent sur le besoin de réaffirmer les droits des citoyens. La citoyenneté consiste en l'exercice de la sociabilité de l'individu dans une société réglementée juridiquement. Elle est liée à l'apparition des états modernes dans le contexte desquels se définissent et s'exercent les devoirs et les droits citoyens.» [213]

Toutefois, la notion de citoyenneté comporte plusieurs aspects. L'un d'entre eux est celui de la citoyenneté comprise comme un ensemble de fondements légaux. C'est au travers des lois que les droits et les devoirs sont respectivement garantis et exigés. Un autre aspect est celui de la citoyenneté vue sous l'angle des vertus civiques. La participation, l'autonomie et le sens critique en sont des exemples. La question de citoyenneté soulève pour autant la question d'éducation, et de comment celle-ci peut contribuer au développement des vertus civiques nécessaires au plein exercice de citoyenneté.

Carlos Alberto Torres pointe certains dilemmes de citoyenneté sous le point de vue politique. Selon l'auteur, en fonction du point de vue de l'observateur, la définition de citoyenneté prend des formes différentes. Pour les néo-conservateurs, par exemple, la citoyenneté est régulée par les relations de marché, consistant en la capacité de réussir dans la compétition. En conséquence, le citoyen est vu comme un consommateur et seuls les individus capables de s'affirmer en tant que producteurs ou consommateurs dans la logique globale peuvent atteindre la citoyenneté, les autres demeurant simplement ignorés faute d'exploiter une niche économique prépondérante. Pour les observateurs de gauche, toujours selon Torres, « les limites de la citoyenneté surgissent avec la notion de Droits de l'Homme. Ceux-ci dépassent, lorsque dûment exploités, tous les autres droits acquis, supplantant les restrictions de l'état nation pour mener à une citoyenneté planétaire. » [214]

De par le lien intrinsèque entre citoyenneté et démocratie, ces dilemmes de citoyenneté existent parce que la démocratie fait preuve, elle aussi, de contradictions. Le fait que la démocratie, en tant que système politique, soit en relation avec le capitalisme, en tant que système de production, provoque aussitôt la contradiction du système

[212] FREIRE, (P.), *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992. p. 103

[213] SACRISTÁN, (J.G.), Educar e conviver na cultura global. As exigências da cidadania, Porto Alegre : Artmed. 2002. pp.145-147

[214] TORRES, (C.A.), *Democracia, Educação e multiculturalismo*, Petrópolis : Vozes, 2001. pp.259-260

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

démocratique dans lequel les individus sont considérés libres sans que règne, toutefois, l'égalité nécessaire pour assurer de fait leur participation à la construction du système.

La démocratie existe en tant que méthode de représentation politique mais aussi en tant que système de participation politique du peuple aux affaires publiques. Elle consiste en un ordre dans lequel le pouvoir du souverain ou des théocraties a été remplacé par le pouvoir du peuple, et c'est à celui-ci de décider de son devenir, tant individuellement que collectivement.

Il est clair que l'éducation, en tant que procédure de socialisation de l'être humain, ne peut s'exempter des questions liées à la formation des individus en tant que citoyens. Pour la citoyenneté, l'éducation consiste en un droit du citoyen et un devoir pour l'État et toute la société.

Sacristán, soulignant leurs implications mutuelles, résume quelques-unes des raisons fondamentales qui lient la citoyenneté et l'éducation [215] :

La première se réfère au parallèle existant entre la potentialité de créativité qu'apporte l'éducation et celle de la citoyenneté démocratique. L'éducation, la culture, la démocratie et la citoyenneté sont des constructions, sont des productions au sein desquelles nous sélectionnons les contenus et ordonnons les pratiques dans une direction donnée.

« L'éducation citoyenne doit être comprise comme une forme de production culturelle, c'est-à-dire que la formation des citoyens doit être vue en tant que processus idéologique au moyen duquel nous réalisons nos propres expériences en faisant, simultanément, l'expérience de nos relations avec les autres et avec le monde, au sein d'un système complexe, et fréquemment contradictoire, de représentations et d'images » [216]

Dans un système démocratique, aucune image de ce qu'est une société acceptable ne peut être soutenue au-delà du débat rationnel. Ce qui signifie que le projet d'une éducation pour la démocratie n'est pas de stipuler, ni de fixer, un type d'éducation donné dont le propos serait de reproduire un idéal de société, mais de former les individus afin qu'ils participent au processus par lequel leur société - incluant le système éducationnel - est produite et perpétuellement transformée. [217]

La deuxième raison réside dans le fait que l'éducation, tout autant que la citoyenneté, propose des références, des normes et des valeurs, de par lesquelles nous devons penser et réaliser la société démocratique, tout en sélectionnant adéquatement les objectifs et les contenus, ainsi qu'en mettant en œuvre des pratiques en cohérence avec les principes découlant de la compréhension du sens de citoyenneté démocratique.

La troisième fait référence aux enjeux auxquels est soumise la citoyenneté dans les

[215] SACRISTÁN, (J.G), *Op.cit*, pp. 148-155

[216] ***GIROUX, (H.), cité par SACRISTÁN, (J.G), ibid., p. 148***

[217] CARR, (W.); HARTNETT, (A.), Education and the struggle for democracy. Buckingham, Open University Press. p. 187, cité par SACRISTÁN, (J.G.), *Ibid*.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sociétés d'un monde toujours plus globalisé. Les états traditionnels - aux plans juridiques et territoriaux - perdent le contrôle sur les choix qui affectent la vie des personnes, diminuant davantage la capacité individuelle d'intervention sur les décisions liées au bien commun. Ce fait renforce le besoin d'une éducation qui prépare les citoyens à ce nouveau contexte.

Une quatrième raison, fondamentale, est que c'est l'éducation qui inclut le citoyen au sein de la société moderne ; en être privé signifie être exclu de la participation sociale.

L'éducation permet à l'individu d'être inclus dans le monde du travail, mais le prépare aussi, intellectuellement, à la compréhension du monde. Une citoyenneté de fait réclame cette capacité à la critique et à la participation active des individus dans la société actuelle. Ainsi que l'affirme Sacristán, prendre conscience de ce que sont le monde et la société actuels n'est pas quelque chose de simple, qui survient spontanément, sans qu'un apprentissage scolaire y contribue.

L'inclusion de la personne dans la société par l'éducation se perçoit également sur un versant émotionnel : celui de la citoyenneté en tant qu'appropriation, le pouvoir de se sentir sujet, pleinement créateur, libre et autonome, appartenant à un groupe. Sans la formation nécessaire, l'individu peut se trouver dans une société et, partant, en faire partie, sans toutefois réussir à en être acteur, à y participer. Sacristán souligne :

« La formation qui favorise l'inclusion est la première condition d'égalité entre les citoyens, outre le fait de contribuer à leur liberté et leur autonomie. Les inégalités d'éducation sont tout autant des inégalités de citoyenneté. L'inégalité implique un éloignement entre les uns et les autres, l'exclusion suppose un éloignement irrécupérable, la dégradation de l'exclu passant dans la catégorie de renié. Être plus ou moins éduqué, avoir profité ou non de la scolarisation, est une question de pouvoir être et se ressentir soi même en tant que sujet, se sachant acteur dans la société, nécessaire et important pour quelque chose ou pour quelqu'un» [218]

Partant, la citoyenneté va bien au-delà d'un simple statut ou d'un système juridique et politique. Elle représente une culture à construire et dans laquelle l'éducation joue un rôle fondamental pour sa réalisation.

Freire contribue au développement de la citoyenneté et de la démocratie lorsqu'il met l'accent sur le fait que l'éducation n'est pas neutre, mais toujours engagée politiquement. D'un côté, il débat de la question de la construction du sujet démocratique par le biais du questionnement du processus éducatif lui-même : si celui-ci est démocratique ou non et s'il considère l'apprenant comme un sujet actant dans le processus, avec son savoir et sa culture ; ou bien si l'éducation est imposée verticalement par un groupe donné. D'un autre côté, Freire souligne l'importance de reconnaître et valoriser la diversité humaine, en prônant une éducation dialogique comme moyen de mettre en œuvre une éducation démocratique et citoyenne.

Il se réfère à des méthodes utilisées en ethnologie afin d'explorer le contexte socioculturel des élèves. La situation présente, existentielle, concrète, réfléchissant l'ensemble des aspirations des élèves, est considérée comme primordiale. Les contenus

[218] ***SACRISTÁN, (J.G), Op. cit, pp. 153-154***

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sont proposés à la classe sous la forme de problèmes à résoudre, jamais comme donnée. La problématisation des situations quotidiennes des élèves, traitées sous la forme de dialogues en salle de classe, constitue le moteur des apprentissages. En d'autres termes, on agit conjointement sur les contenus culturels et sur les apprenants de manière à les engager dans le processus éducatif.

La participation des élèves est sollicitée pour investiguer des thèmes générateurs. Freire précise lui-même :

« Je propose un travail pédagogique à partir du savoir que l'élève apporte avec lui à l'école et qui est l'expression du milieu auquel il appartient. Un travail qui permette d'aller au-delà de ce savoir sans le nier, sans lui en substituer un autre (…) Une école où l'on propose l'élaboration d'un savoir collectif en articulant savoir populaire et savoir critique et scientifique à partir des expériences vécues. [219]

Pour lui, l'école populaire s'oppose à celle que l'on dit traditionnelle et qui se fonde sur la culture promotionnelle, c'est-à-dire, sur un corps d'informations et de valeurs privilégiées par le groupe auquel le sujet accède, grâce à un système d'apprentissages spécifiques, lui donnant, par surcroît, le pouvoir de les enrichir à son tour. Ce système d'apprentissages spécifiques se caractérise par un classement, au terme d'un processus de compétition et de sélection à partir d'une échelle de prestige et de pouvoir.

L'alphabétisation culturelle renvoie directement à une valorisation des appartenances culturelles des élèves et des savoirs populaires, non à une imposition verticalisée du savoir scolaire.

D'où la modification des curricula dans l'objectif de conjuguer les savoirs nés de la culture populaire avec ceux traditionnellement transmis à l'école. Il s'agit à la fois de favoriser l'accès de tous au savoir et de relativiser la notion de culture dans la pratique scolaire. Ce, dans la perspective d'une école moins figée en tant que gardienne des savoirs, plus ouverte, plus humble face au savoir populaire, plus valorisante pour l'élève.

Freire défend la communication contre l'information unidirectionnelle seulement en provenance du maître. Or, une vraie communication suppose que celui-ci connaisse l'univers culturel de ses élèves, c'est-à-dire qu'il comprenne les conditions structurelles où s'enracinent leurs pensées et leurs langages.

Le vécu, les expériences significatives confèrent du sens et rendent attractive la situation scolaire qui exige discipline et efforts. Néanmoins partir du contexte ne signifie pas qu'on y reste et ne revient pas non plus à nier le savoir transmis traditionnellement.

Face aux résistances des enseignants à prendre en compte le savoir populaire, Freire, dans *Pédagogie de l'espérance*, souligne que l'approche autoritaire des contenus est liée à la culture de domination. Il est, écrit-il, des éducateurs pour lesquels « la conscience de l'homme et de la femme est un espace vide, en attendant le contenu (…) La leur, par exemple, ne l'est pas. Et cela, car ils considèrent qu'ils font partie d'un groupe spécial de la société qui possède la conscience critique comme une donnée. En ce sens, ils se sentent comme des personnes déjà libérées ou inatteignables par la domination,

[219] ***FREIRE, (P.), L'éducation dans la ville, Rio de Janeiro, Paideia,1991, pp. 74-75***

dont la tâche consiste à enseigner et à libérer les autres. D'où leur attention presque religieuse, leur engagement presque mystique, mais aussi dure, dans le traitement des contenus. » [220]

Il importe donc de rétablir la valeur de la culture des apprenants contre une culture promotionnelle par nature exclusive. Dévaloriser la culture de l'homme, c'est dévaloriser en même temps son humanité. La prise en compte des appartenances culturelles, nécessaire sur le plan didactique à la fois et pédagogique, s'avère fondamentale dans la formation des sujets ouverts aux diversités.

La pédagogie freirienne se réfère aux principes des théories critiques, telles l'idéologie, la reproduction culturelle, la notion de classes sociales, l'émancipation et la libération. Toutefois, elle les dépasse, nous semble-t-il, dans la mesure où elle prend en compte les notions de contexte, d'identité, de représentation, de culture, d'interaction sociale et de subjectivité, qui caractérisent plutôt les théories socio-cognitives.

D'une part, Freire critique l'invasion de la culture dominante et, d'autre part, la réaction passive des cultures opprimées. Aussi s'applique-t-il à forger un système éducatif susceptible d'amener ces dernières à réagir en vue d'un changement radical, d'une d'une « révolution culturelle » qui permette l'entrecroisement harmonieux des cultures. [221]

Les voix des cultures opprimées doivent être entendues, leurs citoyennetés doivent être respectées et non pas reniées ou amputées.

Albert Memmi, montre comment l'oppression sur les sociétés colonisées cause un processus de négativisation chez l'individu colonisé. Selon lui, cette déshumanisation consiste dans le fait de ce que le colonisé n'est jamais considéré de manière positive. Freire s'inspire de Memmi pour montrer comment l'opprimé souffre de cet ensemble de négations qui finissent par le déshumaniser : l'opprimé n'est pas cultivé, n'est pas intelligent, n'est pas travailleur, n'est pas capable…, et, de négation en négation, ses droits lui sont aussi usurpés. Pour Memmi, « La carence la plus grave supportée par le colonisé est d'être relégué à l'écart de l'histoire et de la cité. La colonisation lui ôte toute liberté de prise de parti, dans la guerre comme dans la paix, toute décision qui contribue au destin du monde et au sien propre, toute responsabilité historique et sociale » [222]

Or, aujourd'hui, toutes les personnes affectées de déficience et empêchées d'exercer leur pleine citoyenneté reflètent la réalité des groupes opprimés, sans le pouvoir de décider de leur histoire ou de l'histoire du monde.

Bien que la législation brésilienne leur garantisse le droit au travail, à l'éducation, à la santé, etc., leur citoyenneté continue, en réalité, pratiquement inexistante.

Dans un pays comme le Brésil où l'on compte approximativement 24,5 millions de

[220] FREIRE, (P), *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p. 115

[221] Roger BASTIDE définit le concept d'acculturation en tant qu'entrecroisement de cultures, c'est-à-dire, une influence réciproque entre les cultures.(cf. cours "Anthropologie culturelle et éducation interculturelle" de GARDOU, (Ch), Université Lumière-Lyon2, 2001-02)

[222] MEMMI, (A.), *Portrait du colonisé portrait du colonisateur*. Paris: Gallimard, 1985. p. 111

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

personnes en situation de handicap, soit 14,5% de sa population selon les données du recensement de 2000, des 9 millions de personnes en âge de travailler, 1 million seulement (11%) exercent une activité rémunérée, desquelles à peine 200 000 (2,2%) sont embauchées sous contrat. [223]

Les diverses actions engagées par les pouvoirs publics en faveur des personnes affectées d'une déficience n'ont jamais été considérées comme priorité et sont mises en place de manière fragmentée, désarticulée et palliative, que ce soit au plan de l'Union fédérale, des états fédérés ou des communes. Le vote, également garanti par la loi, est aussi entaché d'obstacles de par l'accessibilité difficile et les structures inadéquates au moment des élections. Les programmes de réhabilitation et de prévention sont insuffisants et isolés. Il y a encore, dans ce contexte, beaucoup à faire afin que la personne en situation de handicap puisse conquérir définitivement sa place dans la société, ainsi que sa citoyenneté.

Chapitre 3. Regard pédagogique

Les écoles populaires d'inspiration freirienne actuellement existantes au Brésil ont connu leur développement au début des années 1980. Avec le retour de Freire d'exil et sa nomination au poste de Secrétaire à l'Éducation auprès du gouvernement de São Paulo en 1980, les premières expériences pratiques fondées sur son œuvre ont vu le jour et ont été appliquées à l'enseignement de base, et pas uniquement à l'alphabétisation des adultes.

Le projet d' « École Citoyenne » peut être considéré comme l'un des premiers projets brésilien d'école populaire, parallèlement à l' « Interprojet ». Tandis que l'Interprojet fut développé et mis en place durant l'administration de Freire lui-même dans la commune de São Paulo, le projet d'École Citoyenne a été conçu par l'Institut Paulo Freire et, de là, implanté dans plusieurs municipalités, prenant des noms et des formes différents sans toutefois s'écarter de ses fondements.

Dans ce chapitre, nous cherchons à analyser quelques-unes unes de ces expériences pédagogiques, en montrant comment elles conservent, dans la théorie comme dans la pratique, les fondements d'une école inclusive.. [224]

L'école populaire freirienne suppose une école qui assure la permanence de la

[223] HAZARD, (D.), Direitos à vista no Brasil da deficiência, in MOSER, (C.) ; RECH, (D.) *Direitos humanos no Brasil : Diagnóstico e perspectivas*. São Paulo : Editora Mauad, 2003. pp.34-35.

[224] Les experiences citées dans ce chapitre concernent l'Interprojet à São Paulo ; Escola Cabana , à Belém do Pará ; Escola Candanga dans le Distrito Federal ; Escola Plural à Belo Horizonte ; Escolas da Rede Municipal de Sorocaba ; Escola Cidadã à Porto Alegre. Cf. MARQUES, (S.M.), *D'une école excluante à une école inclusive : La contribution de Paulo Freire à la transformation de la culture et des pratiques éducatives au Brésil*, 2002. 174 p. Thèse (DEA en Sciences de l'éducation). Université Lumière-Lyon2, Lyon. 2002. Passim.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

scolarisation et qui s'engage sur la qualité globale de l'éducation : qualité de l'enseignement bien sûr, mais aussi de la vie en groupe qui, conjointement, permettent un développement complet et pas uniquement cognitif.

Cette éducation humaniste prend en compte la totalité de l'être humain, au lieu de le fragmenter et de privilégier certains aspects de sa personnalité et de ses potentialités. En ce sens, l'école populaire se veut flexible, adaptable à la diversité des apprenants, respectueuse de la singularité de chacun et de son identité culturelle et promotrice de son auto-estime.

Ce droit à l'éducation sous-tend le droit à la culture. L'école populaire est conçue comme un espace de vie et de production culturelles, car elle favorise l'accès des élèves au patrimoine culturel, mais aussi sa production. La reconnaissance et le développement de la culture populaire sont liées à une école tissée à sa communauté d'appartenance.

Mais la citoyenneté reste un mot vide de sens si les élèves n'exercent pas leur droit à la participation dans le processus éducatif : d'où la notion de gestion démocratique et d'espace de vie démocratique, dans lequel chacun est impliqué.

Les pouvoirs publics, qui coopèrent avec l'école et la communauté, sont responsables des directives générales qui orientent l'ensemble du réseau. Ils répartissent les dotations financières en considérant les besoins propres à chaque localité. Ils veillent à assurer les conditions professionnelles, salariales et promotionnelles des enseignants. Ils évaluent enfin les résultats éducatifs selon des critères de qualité.

L'école, elle définit son propre projet politique et pédagogique et crée des dispositifs, structures et stratégies suscitant la participation solidaire de la communauté à la gestion scolaire. Elle planifie l'utilisation des ressources financières et préserve le patrimoine public, en luttant contre toutes les formes de discrimination et de sélection, notamment lors des procédures évaluatives, envisagées plutôt comme moyens d'identification et de remédiation des difficultés d'apprentissage.

De son côté, la communauté est appelée à collaborer à la réalisation de la Carte Scolaire, au « moment ethnographique », comme à l'élaboration du projet politique et pédagogique. Elle veille à la juste utilisation des ressources et participe au choix des responsables et autres acteurs scolaires aussi bien qu'à la définition des critères d'accès et de permanence à/dans l'école.

On le voit, l'école populaire se définit par son autonomie dans la conception d'un projet éducatif, dit « Projet Politique-Pédagogique » (PPP), en fonction de son contexte local.

3.1 La dialogicité dès le projet politique-pédagogique

Dans les écoles d'inspiration freirienne, les relations interpersonnelles, plus précisement les rapports enseignant-enseignés au sein de la classe, s'inscrivent dans une démarche dialogique, celle là même qui guide l'élaboration du projet politique-pédagogique. Cette démarche représente, comme le souligne Padilha, « une forme de résistance et une alternative à la démarche autoritaire, bureaucratique, centralisée et descendante qui a

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

gagné les structures de nos systèmes éducatifs et nos réseaux scolaires ».[225] La structuration de l'école et les processus de décision implicite font appel à une démarche socialisée et ascendante. Socialisée, car elle responsabilise, non les seuls enseignants, mais toute la collectivité. Ce qui conduit à l'élaboration de décisions politiquement comprises par les personnes concernées, parce que construites avec elles.

Cette démarche est également ascendante : les décisions partent du « bas » pour aller vers le « haut » du système ou du plus « ponctuel » vers le plus « large » : les élèves, puis les écoles, le réseau municipal, le réseau des Etats et enfin les instances éducatives nationales.

D'où la nécessité de dispositifs de communication suffisamment transparents à même de prendre en compte l'évolution des décisions prises aux divers niveaux. La démarche dialogique dans les écoles populaires ne se réduit donc pas à la participation de tous : elle suppose une « consolidation » ascendante. A chacune des étapes administratives et pédagogiques, elle donne la priorité à la dimension de groupe, à une vision de la totalité, à l'analyse critique, à l'interaction avec la collectivité et à la praxis. Chacun collabore à sa manière à l'évolution des finalités et des pratiques éducatives.

Les Conseils d'école, créés en 1983, étaient censés impulser cette démarche dialogique à des fins de démocratisation de la gestion de l'école. Or, ce n'est qu'à partir de 1991, date à laquelle ils sont redéfinis par le Secrétariat Municipal de São Paulo, que ces Conseils sont résolument et concrètement intégrés à l'organisation et à la vie des écoles populaires.

Ce sont des instances paritaires, représentées par un nombre égal, d'un côté, de représentants des professionnels de l'éducation et fonctionnaires et, de l'autre, de représentants d'élèves et des parents. Le conseil assume la responsabilité de la direction de l'école et de toutes les décisions prises. Il exerce ainsi des fonctions à la fois consultatives, délibératives et fiscales.

La même démarche dialogique induit la participation des parents, des élèves, des associations, des organismes locaux, des ONG dans la programmation et coordination des activités intra et extra-scolaires, notamment dans l'investigation ethnographique de l'école. Dans une école ouverte, à proximité de la communauté, guidée par une éthique de la solidarité, on construit de proche en proche, une société plus juste et égalitaire.

Est-il besoin de souligner la difficulté de mise en oeuvre de ces transformations radicales dans la vie d'une école ? Aussi, dans un objectif de dépassement des résistances et autres obstacles initiaux, Celso dos Santos VASCONCELLOS conçu ce qu'il appelle le « marquage référent» qui procède d'une construction collective, dialogique et critique. Cet outil guide les premiers pas de la construction du projet politique-pédagogique d'une école.

Au regard de son autonomie, l'école, en lien étroit avec la communauté, élabore collectivement un projet politique-pédagogique qui oriente, pour un temps, son action. Ce projet est de l'ordre d'un processus continu, en phase avec les transformations de l'école elle-même et de ses interactions avec son environnement social.

[225] PADILHA, (P.R), *Guia da Escola Cidadã n°7 – Planejamento Dialogico*, São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001, p. 25

Il rompt avec la « culture des directives » pré- établies et imposées à tous, [226] en stimulant la responsabilité des tous les acteurs éducatifs et sociaux. C'est l'idée d'une école active et créative dans sa « construction identitaire » et dans son organisation pédagogique.

Sa dénomination même rappelle la dimension politique de l'école par l'éducation citoyenne qu'elle dispense. Politique et Pédagogique s'avèrent indissociables.

Ce projet politique-pédagogique est forgé de sept éléments essentiels : les finalités de l'école, sa structure organisationnelle, son curriculum, le temps scolaire, l'évaluation, les relations de travail et les processus de décision. [227]

L'école établit d'abord quelles sont les finalités, parmi celles établies dans la législation éducative, auxquelles elle veut donner la priorité. Comment va-t-elle atteindre ses visées culturelles ? Ou, plus clairement, comment va-t-elle préparer culturellement les élèves à s'insérer dans leur société ? Il convient donc de définir comment atteindre des finalités politiques et sociales ayant pour objectif de former un citoyen et de le préparer professionnellement. Ce dans une perspective humaniste de promotion de la personne dans toutes ses dimensions.

Quant à la structure organisationnelle, l'école précise, dans son projet, son style de gestion, son organigramme, la répartition des responsabilités, les relations professionnelles.

La définition du curriculum suppose, elle, une analyse collective des réferents de savoirs nécessaires à la construction sociale des connaissances. On réfléchit alors sur la transmission, la production, l'appropriation des savoirs et leur organisation. De manière générale, les écoles populaires adoptent un curriculum interdisciplinaire et contextualisé.

La réflexion du temps scolaire découle des propositions curriculaires. La reconsidération du temps des apprenants, du temps des apprentissages, du calendrier scolaire, du temps de formation des enseignants illustrent le souci de l'école d'atteindre ses finalités : d'où la flexibilité du temps selon les contextes et la mise en oeuvre des cycles.

Par essence évolutif, le projet politique-pédagogique suppose des modes d'évaluation cohérents avec ses finalités, permettant des progressions à partir de réferents et se modifiant avec le projet lui même.

Les processus de décision dans l'école sont liés au type de relations entre les acteurs. Le projet politique-pédagogique précise une posture face au pouvoir, à la hiérarchisation et à la communication dans l'école. Les processus de décision et les relations de travail, orientés par la démarche dialogique, se veulent avant tout démocratiques.

On constate l'importance qui revêt pour chaque école l'élaboration collégiale de ce

[226] GADOTTI, (M.) et coll., *op.cit.*, p. 70

[227] VEIGA, (I.P.A), « Projeto politico-pédagogico da escola : uma construção coletiva », in Secrétariat Municipal de Belo Horizonte, *Ciclo de conferências da Constituinte Escolar* - n°4, 2000, pp. 7-16

 Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

projet politique-pédagogique. Mais pourquoi ne pas adopter et suivre des principes préconisés par ailleurs ? Freire s'opposait à la transmission des phrases toutes faites aux analphabètes, même si elles portaient de belles significations. Il savait que l'apprentissage passe par l'appropriation critique et consciente des savoirs. C'est en ce sens qu'il faut comprendre la nécessité pour chaque école, de prendre en mains, avec la communauté, son propre projet, en se gardant d'un repli sur sa singularité, au détriment de l'universel.

Comme le souligne Charles Gardou, « l'éducation vise un double objet : faciliter l'insertion de l'individu comme être social au sein de sa communauté d'appartenance ; favoriser l'émergence d'une personne humaine capable de se situer en regard de valeurs universelles. Cela suppose également, pour l'éducateur, une double nécessité : affranchir, ouvrir le champ des possibles, sans cependant couper les racines, ni arracher ; doter d'un système de références, sans toutefois figer. L'éducateur navigue ainsi entre deux extrêmes : l'enracinement absolu et le déracinement total. » [228]

Construit avec la participation de tous , le projet politique-pédagogique constitui la pièrre fondamentalle de l'école populaire freirienne, assurant une école ouverte, démocratique et reliante.

3.2 Un apprentissage contextualisé et signifiant

L'ethnographie de l'école, élément central des écoles populaires, permet une connaissance approfondie du paysage socio-culturel de la communauté d'appartenance des élèves. La Carte Scolaire, qui en constitue le premier outil, recueille sur une base cartographique, les données d'ordre éducatif du quartier, de la Municipalité et de la région concernée. Ces données, plutôt quantitatives, qui font l'état de l'offre et de la demande en éducation dans l'espace géographique étudié, se conjuguent à des investigations qualitatives pour composer le travail ethnographique.

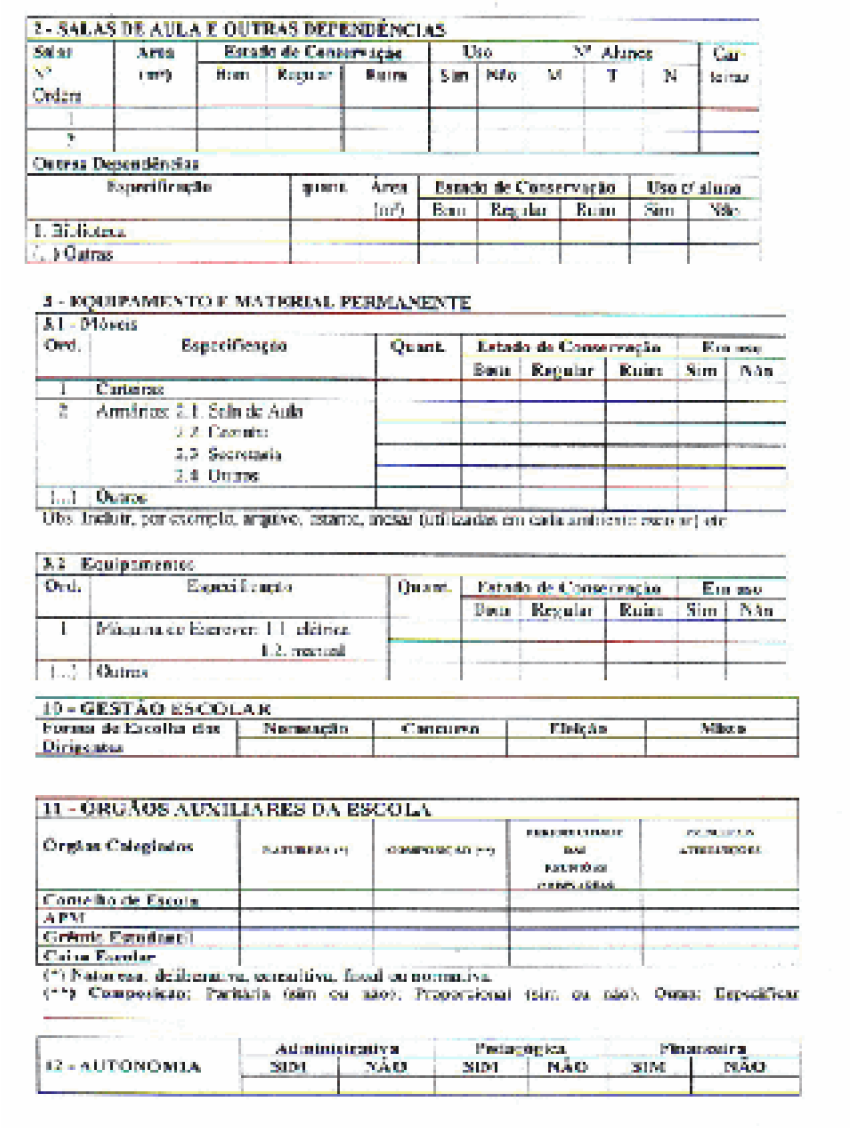
Le guide de l'Ecole Citoyenne, réalisé par l'Institut Paulo Freire, suggère des pistes pour cette phase ethnographique, modelables selon les particularités de chaque école.

Cette pratique, inconnue dans la plupart des écoles brésiliennes traditionnelles, exige d'abord la rencontre de tous les acteurs de l'école afin que chacun en mesure le sens et la portée. A ce titre, la communauté est informée de la signification de l'ethnographie et, en même temps, invitée à s'impliquer. A partir de là, on forme des équipes de travail ouvertes à tout autre volontaire issue de l'école et de la communauté. Ces équipes sont organisées en fonction des étapes et des données à saisir : des données géographiques, historiques, sociales, politiques et économiques, présentés sous la forme de documents écrits, photographiques ou filmiques. Celles-ci sont ensuite traitées, parfois de manière informatisée, puis interprétées et analysées par les acteurs éducatifs et sociaux. Nous présentons ci-après quelques exemples tirés de l'Ecole Citoyenne [229] :

[228] GARDOU, (Ch), *op.cit*.,p. 9

[229] INSTITUTO PAULO FREIRE, *Cadernos da Escola Cidadã – Etnografia da escola- Guia preliminar para o levantamento de dados sobre a estrutura fisica e a organisação sócio-cultural da escola*., São Paulo, IPF, 1998, pp. 6-9

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.



2 - SALAS DE AULA E OUTRAS DEPENDÊNCIAS

Sala Nº Ordem	Área (m²)	Estado de Conservação			Uso		Nº Alunos			Carteiras
		Bom	Regular	Ruim	Sim	Não	M	T	N	
1										
2										

Outras Dependências

Especificação	quant.	Área (m²)	Estado de Conservação			Uso c/ aluno	
			Bom	Regular	Ruim	Sim	Não
1. Biblioteca							
(...) Outras							

3 - EQUIPAMENTO E MATERIAL PERMANENTE

3.1 - Móveis

Ord.	Especificação	Quant.	Estado de Conservação			Em uso	
			Bom	Regular	Ruim	Sim	Não
1	Carteiras						
2	Armários: 2.1. Sala de Aula						
	2.2. Cozinha:						
	2.3. Secretaria						
	2.4. Outros						
(...)	Outros						

Obs: Incluir, por exemplo, arquivo, estante, mesa (utilizadas em sala ambiente: escrivaninha) etc.

3.2 - Equipamentos

Ord.	Especificação	Quant.	Estado de Conservação			Em uso	
			Bom	Regular	Ruim	Sim	Não
1	Máquina de Escrever: 1.1. elétrica						
	1.2. manual						
(...)	Outros						

10 - GESTÃO ESCOLAR

Forma de Escolha dos Dirigentes	Nomeação	Concurso	Eleição	Misto

11 - ÓRGÃOS AUXILIARES DA ESCOLA

Órgãos Colegiados	Natureza (*)	Composição (**)	Periodicidade das Reuniões Ordinárias	Ações Desenvolvidas
Conselho de Escola				
APM				
Grêmio Estudantil				
Caixa Escolar				

(*) Natureza: deliberativa, consultiva, fiscal ou normativa.
(**) Composição: Paritária (sim ou não). Proporcional (sim ou não). Outras: Especificar.

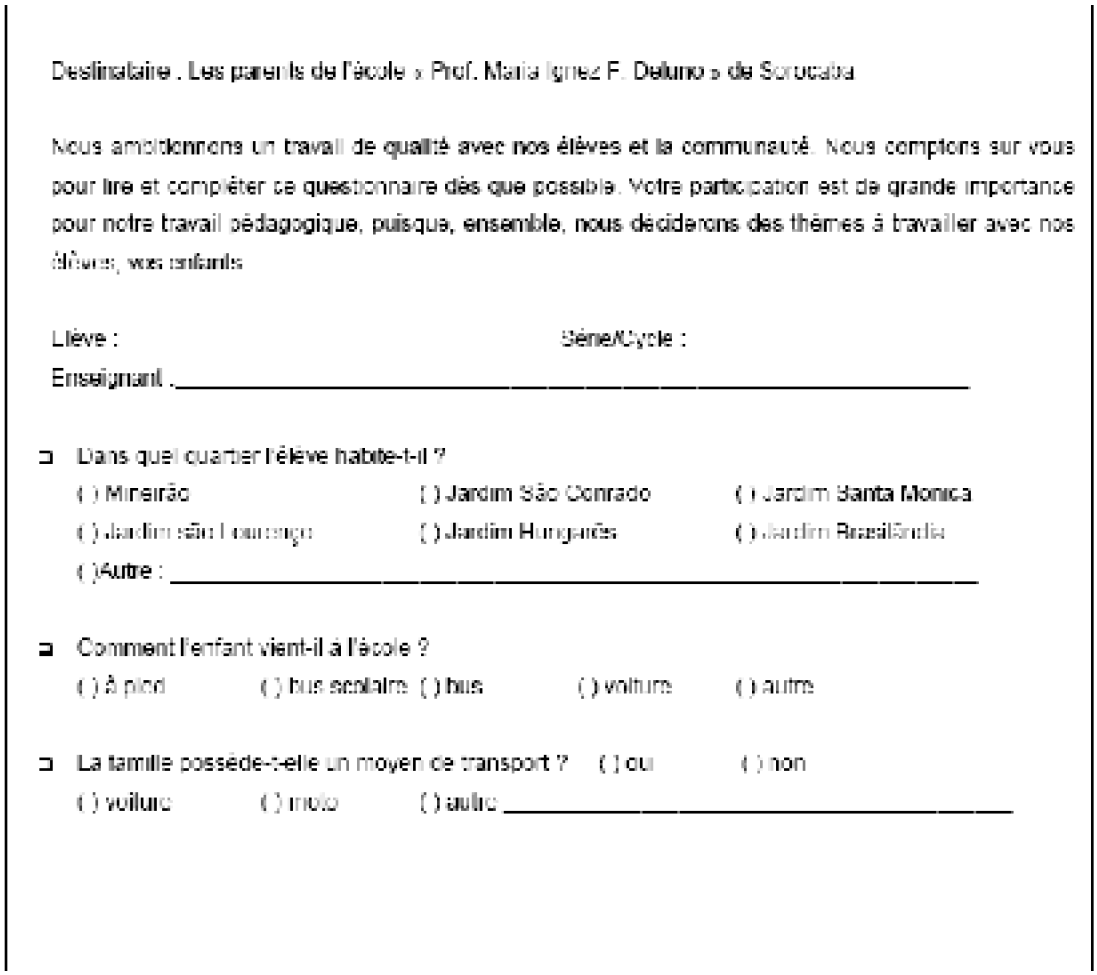
12 - AUTONOMIA	Administrativa		Pedagógica		Financeira	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO

Figure 6. Exemples pour l'ethnographie de l'école

Complémentairement, des questionnaires permettent une compréhension plus fine des élèves, de l'école et de la communauté : informations sur la qualité de vie, l'occupation professionnelle, les ressources familiales, activités sportives et culturelles, les loisirs, les problèmes rencontrés dans la communauté (violence, chômage, santé)... Voici le questionnaire consacré aux relations école-famille-communauté, utilisé par une école de Sorocaba [230] :

[230] Questionnaire utilisé par l'école primaire « Prof. Maria Ignez F. Deluno » à Sorocaba. Cf. MARQUES, (S.M.), D'une école excluante à une école inclusive : La contribution de Paulo Freire à la transformation de la culture et des pratiques éducatives au Brésil, 2002. 174 p. Thèse (DEA en Sciences de l'Éducation). Université Lumière-Lyon2, Lyon. 2002. pp.110-112.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.



Destinataire : Les parents de l'école « Prof. Maria Ignez F. Delunio » de Sorocaba

Nous améliorons un travail de qualité avec nos élèves et la communauté. Nous comptons sur vous pour lire et compléter ce questionnaire dès que possible. Votre participation est de grande importance pour notre travail pédagogique, puisque, ensemble, nous déciderons des thèmes à travailler avec nos élèves, vos enfants

Elève : Série/Cycle :

Enseignant : _____

- Dans quel quartier l'élève habite-t-il ?

  ( ) Mineirão ( ) Jardim São Conrado ( ) Jardim Santa Monica

  ( ) Jardim São Lourenço ( ) Jardim Hungaros ( ) Jardim BrasilIndia

  ( )Autre : _____

- Comment l'enfant vient-il à l'école ?

  ( ) À pied ( ) bus scolaire ( ) bus ( ) voiture ( ) autre

- La famille possède-t-elle un moyen de transport ? ( ) oui ( ) non

  ( ) voiture ( ) moto ( ) autre _____

Figure 7. Exemple de questionnaire pour l'éthnographie de l'école

- L'enfant a t-il des frères dans cette école ? ( ) oui ( )non Combien ?
- Combien de personnes habitent dans la maison de l'enfant ?
- Combien de personnes travaillent à la maison à ce moment ?
- Quel sont les revenus financiers de la famille ? ?Ère_____ Mère_____ Autre_____
- Profession du père
- Profession de la mère
- Quel est la religion de la famille ?
- La maison où vous habitez, est-elle ( ) votre propriété ( ) louée ( ) cédée (empruntée)
- La maison possède combien de pièces ?
- La maison dispose de : ( ) eau (robinet) ( ) lumière ( ) égout
- La famille possède :

  ( ) télévision ( ) lingo ( ) chaîne de musique ( ) magnétophone
  ( ) fer à repasser ( ) téléphone ( ) ordinateur ( ) antenne parabolique
  ( ) micro ondes ( ) journal (abonnement) ( ) revue (abonnement)

- La maison est construite en ( ) briques ( ) bois
- Quel est le niveau de scolarité du père ? ( ) analphabète ( ) primaire
  ( ) 5a 8a séries ( ) medio complet ( ) medio incomplet ( ) supérieur

- Quel est le niveau de scolarité de la mère ? ( ) analphabète ( ) primaire
  ( ) 5a 8a séries ( ) medio complet ( ) medio incomplet ( ) supérieur

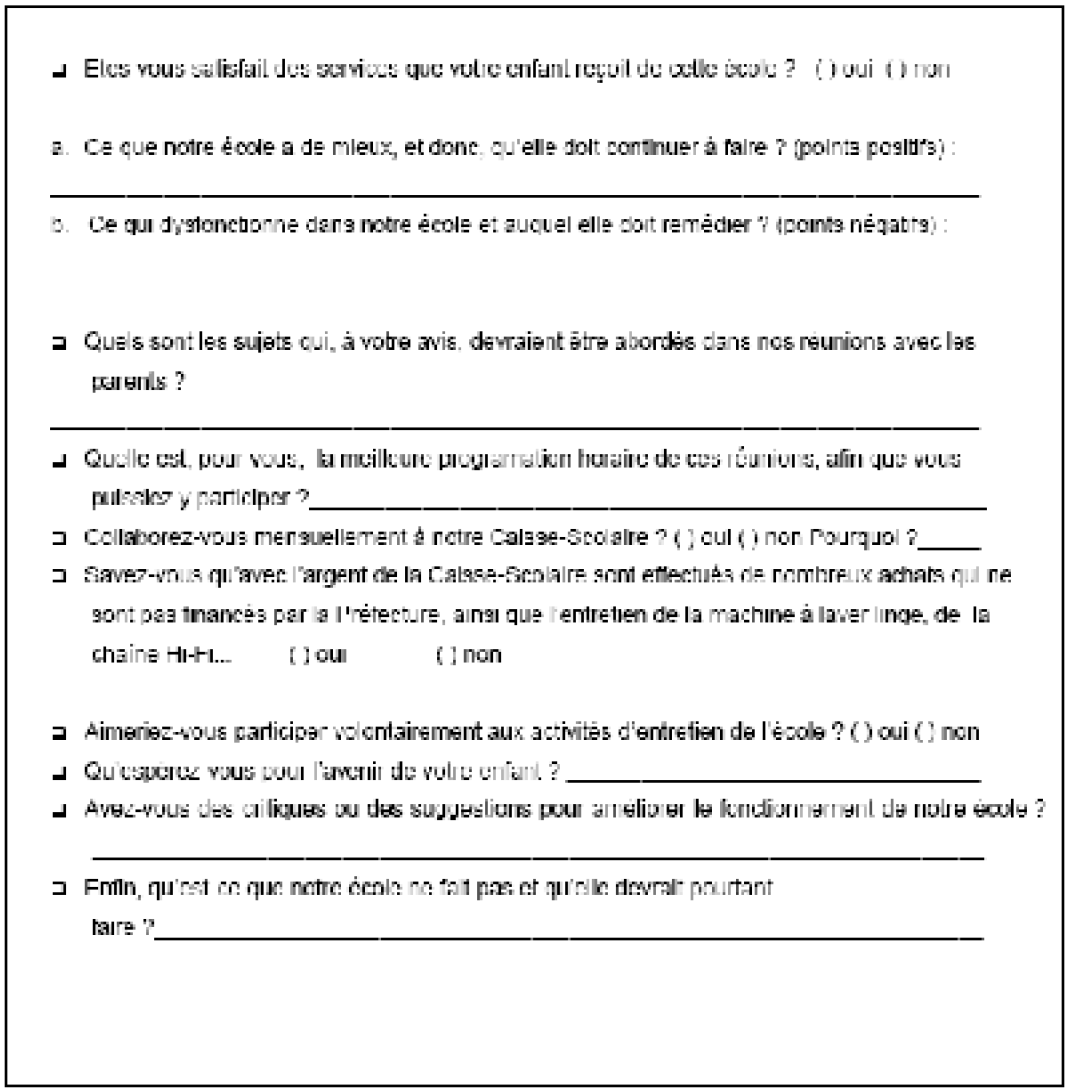
- Quel est le programme de télévision préféré de l'enfant ?_____
- Quel est le programme de télévision préféré des adultes ? _____
- Quelles activités de loisir avez vous l'habitude de pratiquer ?

  ( ) voir la télé ( ) écouter de la musique ( ) lire ( ) se promener au centre commercial
  ( ) jouer au foot ( ) aller à l'église ( ) visiter la famille ( ) aller au bal
  ( ) aller au zoo ( ) aller au club de sport. Lequel ?

- La famille possède-t-elle une assurance médicale ? Laquelle ?
- Quels sont les problèmes rencontrés dans votre quartier :

  ( ) bruit ( ) drogues ( ) alcoolisme ( ) autres. Lesquels ?

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document



- Etes vous satisfait des services que votre enfant reçoit de cette école ? ( ) oui ( ) non

a. Ce que notre école a de mieux, et donc, qu'elle doit continuer à faire ? (points positifs) :

_____

b. Ce qui dysfonctionne dans notre école et auquel elle doit remédier ? (points négatifs) :

- Quels sont les sujets qui, à votre avis, devraient être abordés dans nos reunions avec les parents ?

_____

- Quelle est, pour vous, la meilleure programmation horaire de ces réunions, afin que vous puissiez y participer ?_____
- Collaborez-vous mensuellement à notre Caisse-Scolaire ? ( ) oui ( ) non Pourquoi ?_____
- Savez-vous qu'avec l'argent de la Caisse-Scolaire sont effectués de nombreux achats qui ne sont pas financés par la Préfecture, ainsi que l'entretien de la machine à laver linge, de la chaine Hi-Fi... ( ) oui ( ) non

- Aimeriez-vous participer volontairement aux activités d'entretien de l'école ? ( ) oui ( ) non
- Qu'espérez vous pour l'avenir de votre enfant ? _____
- Avez-vous des critiques ou des suggestions pour améliorer le fonctionnement de notre école ?

_____

- Enfin, qu'est ce que notre école ne fait pas et qu'elle devrait pourtant faire ?_____

L'investigation ethnographique, à la base du projet politique-pédagogique, se poursuit par le « marquage réferents » de l'école, qui découle de l'idée queles utopies jouent un rôle fondamental dans la germination des projets. Une éventuelle renonciation à ces utopies peut signifier, symboliquement, une perte de volonté de transformer la réalité et construire l'histoire. [231] Ainsi, le marquage référent est construit à partir d'un questionnaire à réponses individuelles ou de groupe. Les questions visent à saisir les causes proches ou lointaines des problèmes des personnes interrogées et à appréhender la vision de monde, les valeurs, les engagements de l'école, de manière à « dessiner son visage » et son identité en tant qu'école.

La construction de ce marquage référent procède de trois étapes : [232]

[231] MACHADO, (N.J), cité par PADILHA, (P.R), *op.cit.,* p. 77

[232] PADILHA, (P.R), *Op.cit.,* pp. 77- 90

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

- La première vise à repérer comment les « enquêtés » comprennent le monde : comment saisissent-ils, voient-ils et sentent-ils le monde actuel ? Quels sont ses principaux problèmes et nécessités ? Quels sont les probables causes de la situation actuelle en termes sociaux, culturels, politiques et économiques ? Quels sont les effets actuels de la globalisation sur la qualité de vie dans le monde ?... Il s'agit surtout d'ouvrir le débat à partir d'une synthèse des réponses, mettant en lumière les convergences et les divergences.
- Le deuxième moment est celui des utopies : quel type d'homme et de société voulons-nous construire ? Quel rôle attendons-nous de l'école ? Quel type de relations doivent s'établir entre enseignant et enseignés, entre l'école et la communauté ? Dans l'idéal, quel est le rôle de l'Etat dans l'éducation ?...
- Lors de la troisième étape, les questions s'intéressent directement aux dimensions pédagogique, communautaire, administrative et financière : comment envisageons-nous les objectifs, le contenu, la méthodologie et l'évaluation scolaires ? Comment concevons-nous la question de la discipline et de la relation entre enseignant et enseignés ? Quel type de liens voulons-nous entre l'école et la communauté ? Comment entrevoyons-nous l'organisation administrative de l'école, ses modes de communication et les normes scolaires ? Comment voyons-nous l'autonomie financière de l'école, l'utilisation de ses ressources, sa gestion financière ?…

Ces questions, qui peuvent apparaître « naïves », s'adressent à une population souvent privée de participation sociale et de citoyenneté active. Elles esquissent un changement culturel qui laisse entrevoir une école « perméable » et participative.

Qu'en est-il de la conception du curriculum ? C'est l'objet des pages qui suivent.

3.3 Un curriculum interdisciplinaire

Dans la perspective freirienne, on considère la conception du curriculum comme le pivot de l'action transformatrice de l'école. Elle englobe toutes les actions et relations internes ou externes : c'est une construction toujours inachevée, liée au collectif de l'école par la démarche socialisée ascendante et la gestion démocratique. Cette conception curriculaire intègre à la fois la construction des savoirs et la conscientisation, prenant en compte la culture dite universelle, celle de l'élève et celle de la communauté (ou culture populaire).

De manière générale, la conception curriculaire de Freire est contenue dans sa critique à l'éducation "bancaire" ou traditionnelle. Connaître, pour lui, suppose l'inter-communication et l'intersubjectivité. L'expérience des apprenants constituant la source première de la construction du curriculum. Deux notions fortes nichent au coeur de cette conception curriculaire : la comprehénsion phenomenologique et la théorie post-colonialiste.

La phénoménologie, due à Edmund Husserl, puis Heidegger et Merleau-Ponty, très présente dans la pensée de Freire, se traduit dans le curriculum par la valorisation des significations élaborées subjectivement et intersubjectivement par les sujets. La

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

« signification », pour la phénoménologie, ne peut être déterminée par sa valeur objective dans un enchaînement d'oppositions structurelles, comme dans la sémiologie. Elle est toujours très personnelle et subjective. Les vraies significations de nos expériences sont repérées non seulement à travers le langage mais dans ce qui lui échappe. La perspective phénoménologique du curriculum opère une rupture radicale avec l'épistémologie traditionnelle qui défend l'organisation et la structuration du curriculum autour des disciplines. Dans l'optique phénoménologique, cette focalisation disciplinaire est seconde par rapport aux expériences directes : le curriculum n'est constitué ni de faits, ni de concepts théoriques et abstraits. Il constitue un « espace » où les enseignants et les enseignés ont l'opportunité d'examiner, de façon renouvelée, les significations de la vie quotidienne qu'ils se sont habitués à voir comme des données naturelles. C'est le caractère situationnel, singulier, unique et concret de l'expérience vécue qui intéresse l'analyse phénoménologique. [233]

La théorie post-colonialiste analyse les relations établies à partir des effets de la colonisation européenne du 15ème siècle jusqu'aux années 1960. S'intéressant aux héritages de cette situation, elle étudie les relations de pouvoir, de domination tant culturelle qu'économique des diverses nations concernées. Les tenants de cette théorie, dans les années 1950 et 1960, à savoir Frantz Fanon, Aimé Cesaire et Albert Memmi, de même qu'Edward Said, en 1990, à travers son livre *Orientalisme. L'orient comme invention de l'occident*, influencent grandement la pensée de Freire. Ce courant de pensée prolonge les théories critiques qui oeuvrent pour la reconnaissance des droits des minorités sociales dont l'identité socio-culturelle est marginalisée par les identités dominantes. [234]

Ces deux courants, au centre de la conception curriculaire des écoles populaires, valorisent l'élève, la culture populaire, l'identité des écoles et celle de la communauté. Telle qu'elle apparaît dans les Cahiers de l'Ecole Citoyenne, cette approche curriculaire libératrice s'inscrit dans une tension entre la prise en compte des paramètres socio-culturels spécifiques à un milieu culturel ou à une classe sociale et la quête de connaissances universelles inhérente à tout contexte. Autrement dit, l'éducation libératrice procède de cette confrontation entre respect des identités socio-culturelles et reconnaissance de la science comme héritage d'un processus civilisateur universel. [235]

Dans cette perspective, les Paramètres Curriculaires Officiels (PNC), évoqués dans la première partie de notre recherche, ne peuvent représenter qu'un simple réferent pour la conception curriculaire des écoles populaires. En effet, celles-ci se caractérisent par la transversalité des thèmes issus de l'investigation ethnographique et par des pratiques inter- et trans-disciplinaires : la seconde fait appel à des schémas cognitifs qui traversent les disciplines, alors que la première sous-tend la rencontre de différentes disciplines qui

[233] SILVA, (T.T), Documentos de identidade. Uma introdução as teorias do curriculo, Belo Horizonte, Autêntica, 2001, pp.37-64

[234] *Ibid*., pp. 125-130

[235] INSTITUTO PAULO FREIRE, Cadernos da Escola Cidadã n° 6 – A Reestruturação Curricular na perspectiva da Escola Cidadã, São Paulo, 1998, p. 20.

échangent et coopèrent. [236] On cherche donc ici à dépasser les frontières disciplinaires pour construire un savoir global.

Voici quelques schémas illustratifs de la conception curriculaire de l'Ecole Plurielle à Belo Horizonte [237] :

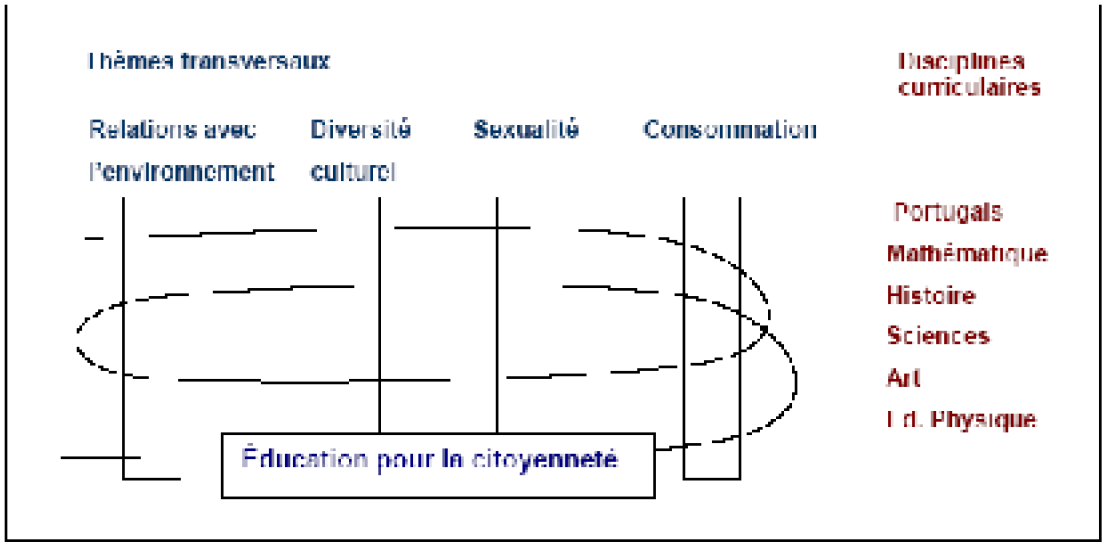


Figure 8. Conception curriculaire de l'École Plurielle

L'éducation pour la citoyenneté constitue le thème nucléaire transversal qui irradie toutes les disciplines et imprègne les autres thèmes. C'est cette insertion de thèmes transversaux dans les contenus curriculaires qui rend possible les liens entre les disciplines et la réalité des apprenants, comme le montre le schéma ci-dessous :

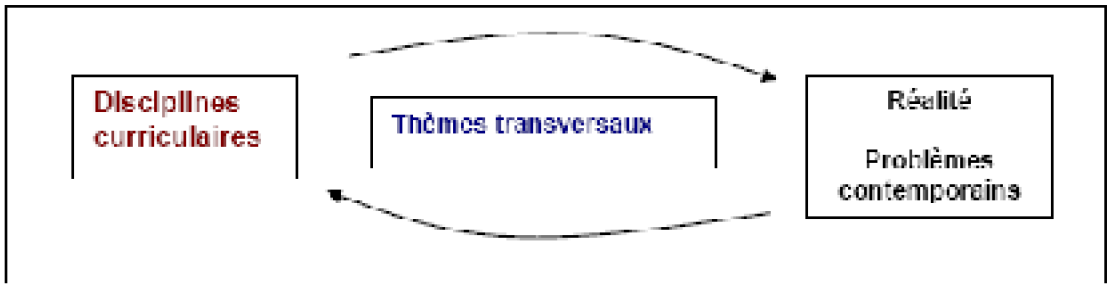


Figure 9. Les thèmes transversaux

Les thèmes transversaux font objet d'approches divers selon les écoles. Ainsi l'Ecole Plurielle travaille avec la méthode des projets de William Kilpatrick, d'autres s'appuient plus directement sur les thèmes générateurs de Freire, comme l'Ecole Cabana, ou sur la méthode des complexes de Pier Blonsky et Nadja Krupskaia [238] . Quoi qu'il en soit, l'interdisciplinarité y est toujours présente aussi bien que le vécu de l'élève.

[236] MORIN, (E), cité par PADILHA, (P.R), Cadernos da Escola Cidadã. Ciclos e avaliação dialogica continuada. São Paulo, 2000, p. 13

[237] SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Escola Plural - Proposta Politico Pedagógica, 1994. Cf. MARQUES, (S.M.), *Op.cit*. p.117

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Nous songeons à un exemple de pratique interdisciplinaire mis en oeuvre à l'Ecole Plurielle : « La publicité des jouets », qui s'inscrit dans le thème transversal « Consommation » et vise à conscientiser les enfants de 9 ans au rôle des publicités et des enjeux de la société de consommation.

Il s'ensuit diverses activités, tels des entretiens réalisés par les enfants pour connaître l'impact des publicités sur leurs pairs et leurs parents. Durant tout le processus, ont été suscitées des situations de dialogue, de confrontation d'opinions et de nouvelles valeurs, de même qu'ont été conçus des instruments d'évaluation spécifiques.

Présentons un autre exemple d'élaboration curriculaire dû à l'école de Sorocaba. [239] A partir du projet politique-pédagogique il s'articule avec l'ethnographie de l'école, de laquelle sont issues des thématiques complexes ou « complexes thématiques ». Les grands thèmes se subdivisent en sous-thèmes permettant aux enseignants d'impulser des activités significatives susceptibles de développer des compétences et des habiletés selon les différentes disciplines :

[238] William Kilpatrick (1871-1965), philosophe américain diffuseur des théories de Jonh Dewey, leader du Mouvement d'Education Progressive et celèbre par sa théorie sur les projets au centre des activités éducatives. *Foundations of Method* (1925), *Source Book in the Philosophy of Education* (1923). Pier Blonsky (1884-1941) et Nadja Krupskaia (1869-1939), pédagogues soviétiques pour qui l'apprentissage doit s'organiser autour de trois « complexes » de phénomènes : la nature, le travail productif, les relations sociales.

[239] MARQUES, (S.M.), *Op.cit.* p.119

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

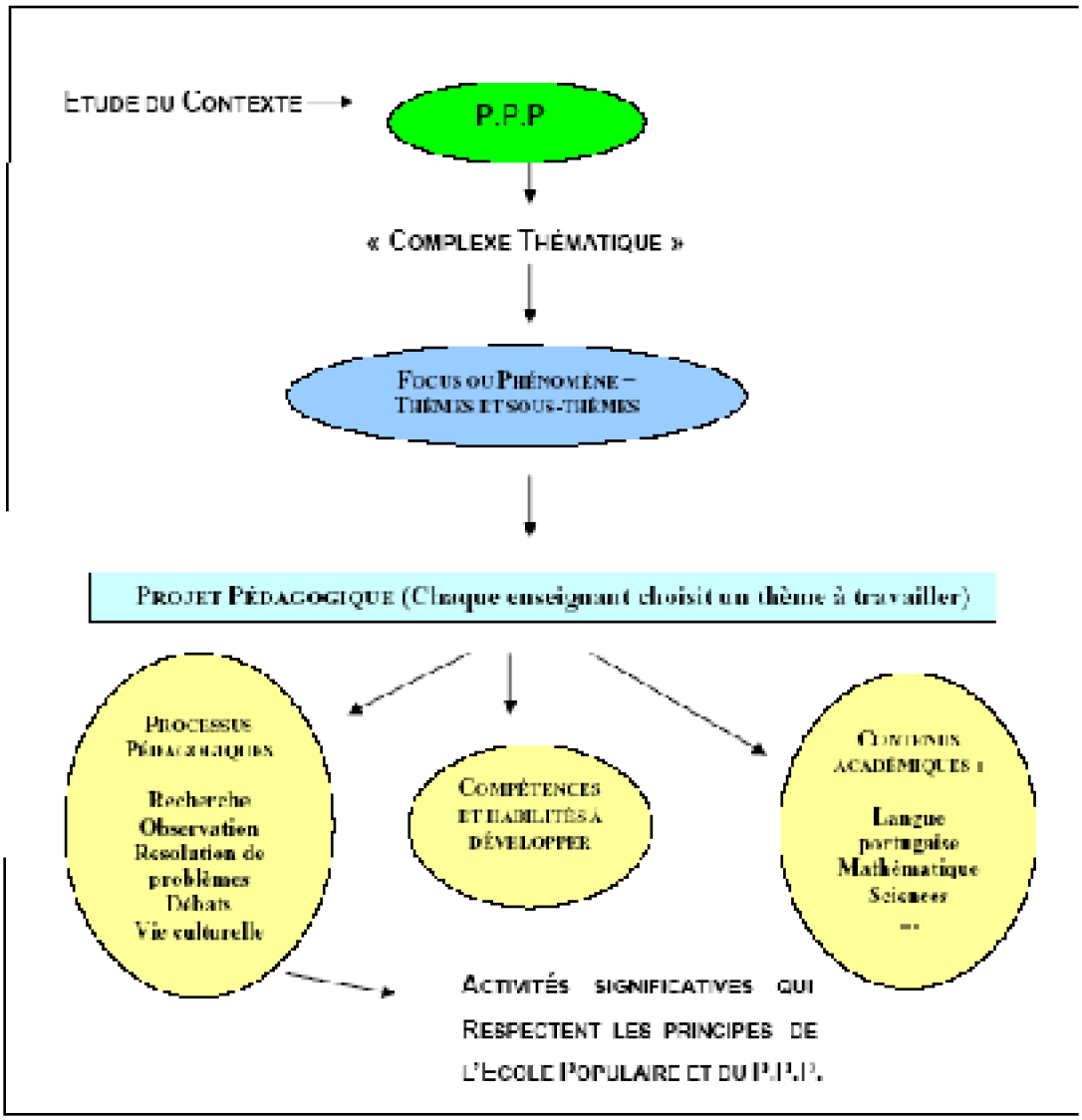


Figure 10. Élaboration curriculaire

Des activités considérées traditionnellement extra-curriculaires et d'autres en lien avec la communauté s'intègrent désormais au curriculum : des expositions scientifiques, des activités artistiques, agricoles, touristiques ; bref, des expériences de « socialisation » des savoirs scolaires.

Examinons à présent le fonctionnement des thèmes générateurs tels qu'ils sont conçus dans l'Interprojet et dans les écoles municipales de Chapecó.

Le thème générateur est une voie pour atteindre le savoir, comprendre et intervenir de façon critique sur une réalité donnée. Il présuppose une méthodologie qui sustente la croissance de l'individu au moyen du travail collectif, de la discussion, de la problématisation, de l'interrogation, du conflit et de la participation en vue de l'appropriation, la construction et la reconstruction du savoir. C'est en lui que se retrouvent, sous forme interdisciplinaire, tous les champs du savoir. [240]

Pour parvenir au thème générateur, on réalise tout d'abord une "étude de la réalité"

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

(ER) afin de trouver quelles sont les “situations significatives”, c'est-à-dire les circonstances socioculturelles-politiques qui, dans la vie des élèves, constituent et composent leur quotidien. Les professeurs collectent les données de l'ER d'une communauté scolaire au moyen de diverses méthodes telles que l'observation, les entretiens, les discussions informelles, etc. Selon Demétrio Delizoicov, les thèmes générateurs indiqueront le contenu académique pertinent, donnant lieu à une nouvelle approche de la culture, non plus dictée par la tradition ou le mépris, mais fondée sur une réalité concrète vécue par les apprenants.

L'ER est un moment où l'on cherche à rassembler éducateurs et élèves autour d'un processus de lecture critique de leur monde. On cherche ici à étudier des situations concrètes et à les rapprocher des connaissances qui peuvent aider à les comprendre et à les transformer :

« Cette lutte constante afin de dépasser les contradictions entre les divers champs du savoir permet une macro vision des hommes et des femmes dans le monde et, en dernière analyse, pointe vers une compréhension ontologique et interdisciplinaire de l' « être » et de l' « agir » de ces femmes et de ces hommes dans le monde» [241]

Il est important de noter qu'il ne s'agit pas d'une simple méthodologie de construction interdisciplinaire de curriculum dans laquelle les frontières rigides entre les disciplines sont minimisées. Si cela a lieu, c'est plutôt comme conséquence de la recherche d'une perspective critique de la manière dont on produit de la connaissance dans la société. Un processus qui se traduit par la production de nouvelles connaissances mais également par la possibilité de transformation sociale.

Dans l'ER, on fait fréquemment la distinction entre les différentes prises de parole, ou discours, recueillis dans le groupe :

- affirmations qui reflètent une opinion ou défendent un point de vue ;
- opinions qui révèlent une vision du monde statique, ou plus dynamique ;
- affirmations qui révèlent de différents niveaux de conscience de notre place dans le monde ;

À partir de cette analyse, les professeurs arrivent collectivement à un thème générateur qui doit refléter un problème ou un conflit fondamental pour la communauté scolaire, et qui puisse stimuler toute l'école à la formation d'un curriculum interdisciplinaire. Le thème générateur peut appartenir à toute l'école ou être plus spécifique à un cycle ou une classe, cela dépend de chaque situation scolaire.

On en arrive ensuite à l' “Organisation de la Connaissance” (OC). Ici, ce sont les

[240] SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Cadernos de Formação. Uma (Re)Visão da Educação do Educador, 1991. p.9. in TORRES, C. A.; O’CADIZ, M.P.; WONG P.L. *Educação e Democracia : Paulo Freire, movimentos sociais e reforma educativa*. Lisboa : Edições Universitárias Lusófonas 2002. p. 107

[241] DELIZOICOV, (D.) ; ZANETIC, (J.), “A proposta da interdisciplinaridade e seu impacto no ensino municipal de 1° grau”, in Pontuschka(org) , p. 13 cité par TORRES, *Ibid.* pp.108-110

professeurs qui organisent le contenu et les méthodes se rapportant à leur discipline autour du thème générateur. Ils se servent des données et des informations de l'ER et en retirent les questions génératrices pour chacun de leurs champs disciplinaires. À partir de ces questions, les concepts et les contenus spécifiques d'enseignement sont définis pour chaque année d'apprentissage. C'est le moment où la connaissance scientifique se connecte avec les situations concrètes de la vie des apprenants.

Nous présentons ci-dessous en exemple un schéma explicatif de l'émergence et l'organisation des thèmes générateurs.

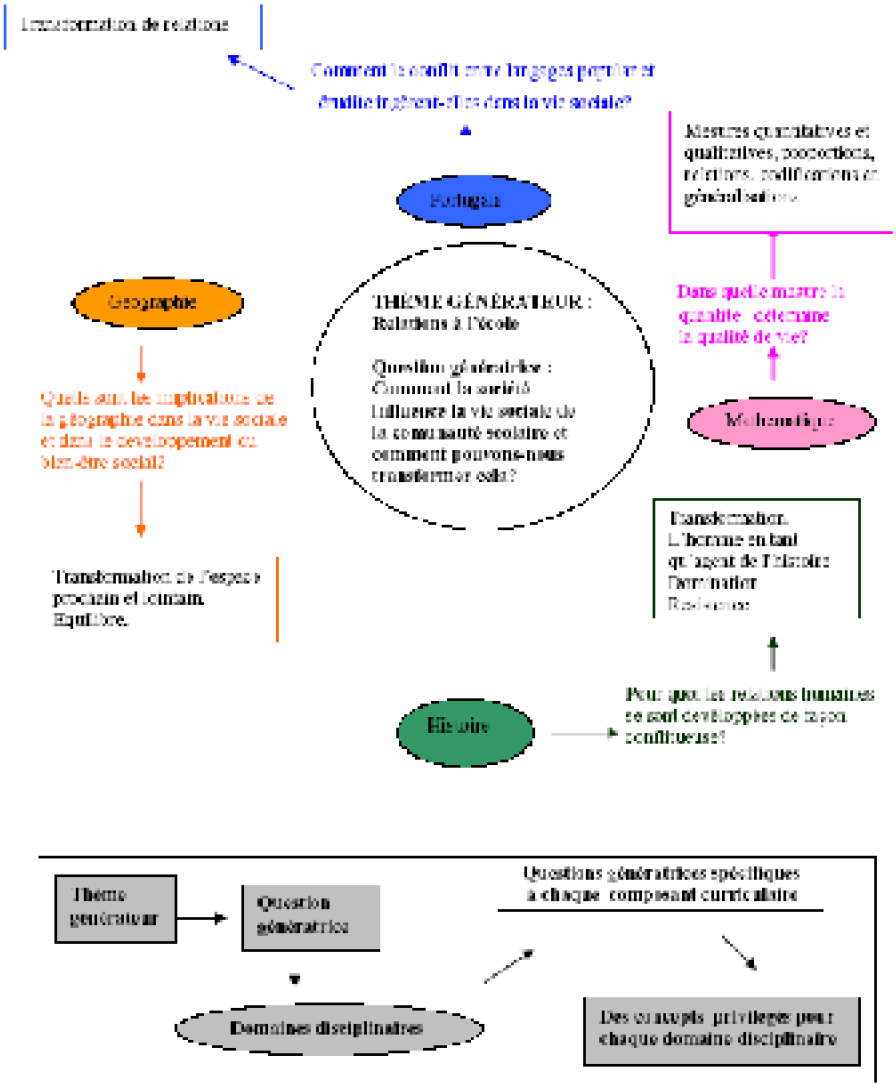


Figure 11. Curriculum interdisciplinaire à partir d'un thème générateur [242]

La troisième phase est dite d' "Évaluation des Connaissances" (EC). Les professeurs décident de la forme d'évaluation de l'acquisition des concepts enseignés. On attribue des projets individuels ou de groupe qui permettent aux apprenants d'appliquer les

[242] *TORRES, (C.A.), Op.cit, p. 143*

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

connaissances acquises ou construites. L'important, dans cette étape, est d'établir des liens avec les questions génératrices initiales, cherchant ainsi à vérifier les avancées acquises par les apprenants en termes de capacité critique et de compréhension de la relation entre le thème générateur, les éléments socioéconomiques identifiés et le contenu curriculaire présenté. L'objectif étant de dépasser la dichotomie entre processus et produit, action et réflexion, dans la recherche d'une citoyenneté critique et participante. [243]

Nous reparlerons des évaluations plus avant. Il convient toutefois de noter que, à partir de l'évaluation, on revient à l'étape de “ER” pour une nouvelle période.

Tout au long de l'année, les discours et les prises de parole des élèves sont observés et notés par les professeurs afin que ceux-ci aient une meilleure connaissance de la réalité des apprenants et qu'ils apportent d'éventuelles modifications aux thèmes générateurs au cas où ce soit nécessaire. Il n'y a pas de règle quant à la durée d'un thème générateur ou de chacune des phases du processus. En réalité, ce schéma divisé en trois étapes constitue un outil didactique commun à toute l'école dans son organisation en tant qu'école populaire. Bien entendu, ce schéma est dynamique et s'adapte à la réalité de chaque école.

Voici, en résumé, les principaux éléments qui composent chacun de ces moments :

- ER : Problématisation, discussion de l'histoire des élèves, éducateurs et communauté, visites d'étude, entretiens, questionnaires, situations significatives, choix du thème.
- OC : Sélection des domaines de contenu, réalité et savoir systématisés, approches et attitudes de l'éducateur, prérequis cognitifs et affectifs, notions, concepts, théories…
- EC : Exercices, activités et projets, où les élèves appliquent leurs connaissances et sont évalués.

L’organisation des temps scolaires est mise en cohérence avec cette flexibilité curriculaire. Aussi l’enseignement par cycles, moins fragmentant, est-il adopté progressivement dans la quasi totalité des écoles populaires. De plus, ce nouveau curriculum appelle à la fois une nouvelle conception de la progression scolaire de l’élève et de nouvelles pratiques évaluatives.

L’action de Freire au Secrétariat Municipal d’Education à São Paulo marque aussi le début de cycles dans l’enseignement fondamental, qui remet en cause la rigidité de l’organisation par série ainsi que les notes et les moyennes usuelles. Elle rompt également avec un système d’évaluation et de classement, en adaptant l’école aux rythmes et aux expériences des apprenants. L’organisation par cycles lutte en quelque sorte contre la compartimentation des savoirs, en faisant interagir, lors d’activités communes, des élèves de différentes séries. C’est cette interaction qui devient la source de l’apprentissage, lui-même compris comme un processus historique et social, non comme une démarche linéaire cumulative et solitaire. Cela renvoie à une dialectique entre rupture et continuité, à une ré-élaboration toujours continuée des anciens savoirs en

[243] TORRES, (C.), *Op.cit.* p.148

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

nouveaux savoirs. L'organisation par cycles dans les écoles populaires empruntent largement aux travaux que Jean Piaget, Henri Wallon et Lev S. Vygotsky ont consacré aux fondements psychologiques du développement et de l'apprentissage [244] . En effet, pour Piaget, la capacité d'attribuer du sens à la réalité varie en fonction des structures cognitives de chaque enfant. Lors d'un contact avec un objet inconnu, l'enfant cherche à assimiler la nouveauté avec ses schémas intellectuels déjà existants, en vérifiant s'ils sont ou non adéquats. Dans la négative, il les modifie de manière à les accommoder en vue d'assimiler le nouvel objet. Complémentairement, Vygotsky souligne l'importance, d'une part, des relations du sujet avec son milieu et, d'autre part, des formes culturelles du comportement, dans lesquelles les rapports de l'individu avec le monde passent par les codes symboliques du langage. Enfin, Wallon s'intéresse, lui aussi, aux processus psychologiques qui permettent de se construire comme sujet social. A ses yeux, le développement, influencé par la maturation biologique mais aussi par le milieu social, n'est pas continu, mais parsemé de « crises » qui entraînent, chaque fois, une réorganisation des structures psychologiques.

Marquée par ces influences et par les finalités chères à Paulo Freire, l'organisation en cycles, mise en oeuvre dès 1995 à l'Ecole Citoyenne, se caractérise ainsi :

- Les élèves, regroupés selon les phases de développement (enfance, pré-adolescence et adolescence), sont pris en compte selon la manière dont se traduisent ces phases en situation scolaire.
- Le premier cycle rassemble les élèves de l'âge de 6 à 8 ans, le deuxième ceux de 9 à 11 ans et le troisième ceux de 12 à 14 ans. Il s'agit la d'une sorte de réferent flexible, susceptible d'aménagements.
- Les élèves en situation de forte distorsion âge/classe sont accueillis dans des groupes d'accélération ou de progression constitués au sein de chaque cycle.

Chaque cycle s'organise aussi autour d'un « complexe thématique » qui oriente les activités proposées. On part de la recherche des centres d'intérêt des élèves, puis on définit des « complexes thématiques », on formule des principes pour chaque domaine du savoir, on élabore un plan de travail et on adopte collectivement des stratégies.

Les groupes d'accélération ou de progression veulent renverser la logique de l'exclusion scolaire. Ces classes temporaires, qui s'efforcent d'insérer l'élève dans le cycle correspondant à son âge, proposent des « Plans didactiques d'appui », afin d'y faciliter son intégration et d'y assurer son maintien.

L'école Plurielle a, elle aussi, progressivement implanté les cycles à partir de 1995. Le deuxième et troisième restant initialement sont inégalement mis en oeuvre. Comment l'Ecole Plurielle présente-t-elle, dans son projet politique-pédagogique, cette nouvelle organisation ?

- Le temps scolaire est conçu de manière plus souple et ce sont les apprenants, non les contenus scolaires, qui constituent l'axe vertébral de la progression dans les

[244] PADILHA, (P.R), Cadernos da Escola Cidadã . Ciclos e avaliação dialogica continuada. São Paulo,IPF, 2000, pp. 22-23

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

apprentissages ;

- Le temps scolaire, plus flexible, respecte les besoins et multiples dimensions des apprenants et leurs rythmes de développement ;
- Dans chaque cycle, les élèves sont regroupés afin de favoriser les échanges, la socialisation et de renforcer l'identité et l'auto-estime ;
- L'apprenant suit ses pairs du même âge, sans rupture ni redoublement, hormis en cas d'évidente nécessité en fin de cycle et après une décision collective.

Sous des appellations diverses, les classes d'accélération semblent cohérentes tant avec les cycles qu'avec la perspective d'une école inclusive. Ainsi, à compter de 1995, l'Ecole Candanga forme des groupes de travail pour étudier la question des redoublements et des distorsions classe/âge. Dans une recherche statistique dans la région du District Fédéral, on a constaté que, dans l'année scolaire 1995, 24.000 élèves entre 9 et 15 ans n'étaient pas scolarisés ou restaient trois ans supplémentaires dans le premier cycle scolaire. Le « programme de ré-intégration » a des objectifs identiques à ceux des classes d'accélération. Les groupes correspondants accueillent 20 à 25 élèves selon leur âge : d'un côté, les 9 à 11 ans ; de l'autre, les 12 à 15 ans. Disposant d'une heure de plus de temps scolaire par jour, les enseignants, qui se consacrent exclusivement à leur groupe, ont recours à des stratégies et des supports spécifiques. Hors de la classe, les élèves participent à des activités diverses, tels les ateliers.

En somme, ces classes d'accélération ou de ré-intégration s'attachent à revaloriser les élèves et les aider à se construire au niveau identitaire. D'où, parallèlement, la nécessité de nouveaux modes d'évaluation cohérents avec cette conception éducative.

Dans l'éducation traditionnelle, l'évaluation prend le caractère d'une mesure, d'une classification et d'un jugement à partir de valeurs pré-établies par l'institution et les enseignants. On sait que Freire critiquait l'éducation bancaire qui impose des contenus dépourvus de signification et par la même les pratiques d'évaluation reposant sur le seul jugement des enseignants. L'évaluation dialogique, telle que préconisée à l'Ecole Citoyenne, devient un des moments de l'apprentissage tant pour l'enseignant que pour les élèves.

Freire disait à juste titre : « Simplement, je ne peux pas penser *par* les autres, ni *pour* les autres, ni *sans* les autres ». [245] Aussi l'évaluation est-elle un processus qui associe l'apprenant et sollicite son esprit critique.

Dans cette perspective, l'évaluation dialogique passe par cinq étapes : l'identification de ce qui sera évalué ; la négociation et la construction des réferents ; l'élaboration des instruments de mesure et d'évaluation ; les procédures de mesure et d'évaluation ; l'analyse des résultats suivi de la prise de décisions concernant la suite du processus d'apprentissage. [246]

Faute de connaître le but à atteindre, on ne sait quoi évaluer. D'où l'importance, dans

[245] FREIRE (P), *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970, p. 101

[246] ROMAO,(J.E.), *Guia da Escola Cidadã. Avaliação Dialógica*, São Paulo:Cortez, IPF, 1998. pp.101-116

cette première étape, de la détermination collective des objectifs spécifiques. La deuxième étape est celle de la construction des réferents. Si l'échelle traditionnelle brésilienne évalue de 0 à 10, les aspects qualitatifs et quantitatifs sont toujours à combiner. Les instruments, élaborés dans cette troisième étape, gagnent à être diversifiés afin de prendre en compte les différences cognitives entre les élèves. La quatrième étape est celle des procédures de mesure et d'évaluation. Il s'agit de l'application des épreuves ou d'autres types de tests et leur correction par les enseignants. La dernière étape, celle de l'analyse des résultats, implique les élèves : ce qui prime effectivement n'est pas le constat des résultats, mais la réflexion sur le processus d'apprentissage et sur ce qu'il convient de mettre en oeuvre. L'Ecole Citoyenne propose une évaluation pluridimensionnelle :

- Formative : elle informe l'élève sur son apprentissage et sur les objectifs visés. Elle est avant tout régulatrice. Le « Dossier de l'élève » en rend régulièrement compte aux parents.
- Globale : elle fournit des éléments d'analyse sur une période plus large. Elle intervient, comme diagnostic, en fin d'année ou de cycle.
- Spécialisée : elle est destinée aux élèves qui nécessitent une analyse plus approfondie de leur progression. Elle se réalise alors à n'importe quel moment de l'année ou lors du passage d'un cycle à l'autre. Elle mobilise des professionnels associés à l'accompagnement de l'enfant (psychologue, médecin...).

Dans son projet politique-pédagogique, l'Ecole Plurielle pose le problème de l'évaluation à partir de quelques questions incontournables : Quoi évaluer ? Pourquoi évaluer ? Qui évalue ? Quand évaluer ? Comment et avec qui évaluer ? Elle veut rompre avec l'idée selon laquelle uniquement l'élève et sa performance cognitive sont évalués.

Or cela concerne un spectre bien plus large : le processus enseignement/ apprentissage ; les interventions des enseignants ; le projet curriculaire de l'école ; l'organisation du travail scolaire et sa fonction socialisatrice et culturelle ; la formation des identités, des valeurs ; l'éthique... Bref, l'ensemble du projet politique-pédagogique.

Tous les acteurs sont invités à participer à l'évaluation, selon leur posture et selon l'objet évalué. Ainsi, l'évaluation du processus enseignement/ apprentissage mobilise l'enseignant de la classe, les enseignants du cycle correspondant, les élèves et leurs parents. Le projet pédagogique suppose, lui, la participation de tous les enseignants, les coordinateurs et les membres du Secrétariat d'Education, sous la coordination du Conseil d'Ecole.

Cette évaluation continue et non plus circonstancielle, privilégie l'évaluation formative et ses trois moments : l'évaluation initiale, continue et terminale. L'évaluation initiale permet de répartir les élèves en cycles et groupes selon leur âge, leur expérience scolaire antérieure et le contexte. L'objectif n'étant pas l'homogénéité du groupe, mais d'en faire un espace d'interactions. L'évaluation continue identifie les difficultés au cours de l'apprentissage et permet de programmer des activités diversifiées en fonction des besoins des élèves. L'évaluation terminale apporte un diagnostic global, préparant ainsi le prochain cycle.

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

L'Ecole Plurielle a conçu divers supports pour l'évaluation du processus d'enseignement/ apprentissage :

- L'observation par l'enseignant des activités, des textes et des épreuves des élèves : incohérences, facilités et difficultés face aux concepts et procédures ; attitudes de l'élève face aux explications, aux expériences et autres situations ;
- Des entretiens et conversations informelles : individuellement ou en petits groupes, les élèves s'expriment sur leur processus d'apprentissage ;
- Auto-évaluation des élèves : un outil permet d'associer les élèves à la réflexion sur leur apprentissage, son cheminement, ses résultats, ses points positifs et ses obstacles.

Désireuse de transformer les pratiques traditionnelles, chaque école populaire s'efforce de renouveler les pratiques et supports d'évaluation : c'est particulièrement le cas de l'école Cabana où les élèves conçoivent eux-mêmes, par des dessins, leurs bulletins de notes.

Il est clair que, dans l'optique freirienne, l'évaluation ne peut être pensée comme une sanction, comme un acte de dévalorisation ou de domination.

L'école populaire freirienne est, dans son ensemble, une école balisée par les relations démocratiques et participatives. À chacun de ses moments ou activités : projet politico-pédagogique, curriculum, thèmes générateurs, relations élève-professeur ou école-communauté, évaluation, etc., elle cherche à être une école flexible, valorisant les expériences des élèves et des professeurs et promotrice de sujets critiques et créatifs. Au vu de ce que nous venons d'exposer, l'école populaire freirienne nous semble, en effet, constituer un référentiel théorique et pratique d'école inclusive.

Néanmoins, que pouvons-nous observer quant à la question de l'inclusion d'enfants à besoins spécifiques provenant d'une déficience dans les écoles populaires ? Les voies tracées par Paulo Freire, que nous qualifions d'inclusives, résistent-elles à l'épreuve de la réalité ? L'école populaire réussit-elle à remédier aux dérives ségrégationnistes de l'école ? L'inclusion des enfants à besoins spécifiques est-elle facilitée à partir des orientations freiriennes ?

Telles sont les questions qui orientent notre recherche dans la prochaine partie de cette étude, consacrée aux expériences concrètes de la ville de Chapecó dans l'État de Santa Catarina, au sud du Brésil.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Partie 3. Les voies tracées par Paulo Freire, que nous qualifions d'inclusives, résistent-elles à l'épreuve de la réalité?

Se não nos submetermos a esta realidade genitora de diferenças, entre as quais as pessoas com deficiências, imporemos a lei dos 'conformes', e por que não de alguns 'mais conformes' entre os 'conformes', e por que não, finalmente, a lei de um só? Afinal de contas, o nazismo continha um eugenismo na sua base. É uma terrível lógica. Por sorte, nós não somos rigorosamente lógicos, mas em potencial, toda recusa da diferença é totalitária e ditatorial. (Henri-Jacques STIKER)

Chapitre 1. Ce qui permet l'appréhension d'une expérience spécifique

1.1. Substrat local : l'inclusion scolaire dans la ville de Chapecó

C'est dans la municipalité de Chapecó que se trouvent les deux écoles qui constituent

notre terrain de recherche. La ville de Chapecó, ayant environ 165.000 habitants, est située dans la partie Ouest de l'état de Santa Catarina. Considérée comme la "capitale économique" de la région, elle concentre les entreprises de fabrication et d'exportation de produits dérivés du porc (charcuteries) et de la volaille. Avec une population à 92% urbaine, Chapecó s'accroît et diversifie son parc industriel, historiquement tourné vers l'agro-industrie.

Le mot "Chapecó" vient du Kaingang. Son origine est soumise à de multiples interprétations : on pense qu'il est soit issu de " chapeau de cipó", "mettre dans le chapeau", soit de la jonction des mots *echa apê gô*, qui dans la langue Kaingang signifie "d'où se voit le chemin du travail". [247]

Les infrastructures de Chapecó incluent un secteur de l'hôtellerie développé, un aéroport, deux hôpitaux, deux chaînes de télévision, six stations de radio et trois journaux locaux. A cela s'ajoutent des « investissements » dans le domaine social qui ont garanti à la ville plusieurs prix nationaux récompensant des indices socio-économiques élevés

- A chaque cinq jeunes qui étudient dans tout l'Etat de Santa Catarina, un réside à la ville de Chapecó.
- 87% des enfants entre 4 et 6 ans sont inscrits dans les Centres d'éducation préscolaire de Chapecó, ce qui représente le taux le plus élevé du Santa Catarina.
- La préfecture a accru de 90% les capacités d'accueil dans l'éducation préscolaire. [248]

La ville compte plus de 180 établissements d'enseignement fondamental et lycées qui emploient environ 2200 professionnels. Chapecó possède 5 institutions d'enseignement supérieur, dont 2 universités.

Le réseau d'enseignement municipal rassemble à lui seul 20 000 élèves, 1.500 enseignants et environs 300 auxiliaires répartis dans 29 écoles urbaines, 18 écoles de campagne, 26 centres d'éducation préscolaire, 18 centres d'éducation préscolaire communautaires ainsi qu'un Centre d'Education pour Jeunes et Adultes Paulo Freire. [249]

En août 2005, Chapecó a accueilli le Premier Parajasc – Jeux Ouverts pour les Athlètes Spéciaux de Santa Catarina qui a rassemblé plus de 1000 compétiteurs issus de 41 municipalités. La ville possède quelques institutions en faveur des personnes en situation de handicap :

- Association des Parents et Amis des Excepcionels de Chapecó (APAE) ;
- Association des déficients visuels de Santa Catarina (ADEVOSC) ;
- Association des Sourds de Chapecó (ASC) ;

[247] ROSETTO, (S.), Síntese histórica da região Oeste. Cadernos do CEOM. Chapecó:, 1989 cité par SORDI, (L.C), *Atuação dos alunos e egressos da educação de jovens e adultos (EJA) nas organizações comunitárias do Município de Chapecó/SC*. Tése de mestrado, Universidade de Santa Cruz do Sul, março de 2003, p. 58

[248] PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ - ASSESSORIA DE IMPRENSA, 16 dez. 2005. Disponible sur <http://chapeco.sc.gov.br/index.php?go=1>.

[249] PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, *Programa inédito na Rede Municipal de Educação*, 24 jun. 2006. Disponible sur : <http://chapeco.sc.gov.br/index.php?go=12&noticia=1427>.

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

- Association d'Appui aux Personnes en situation de handicap (AFADEFI) ;
- Association des Parents et Amis des déficients auditifs de Chapecó (APADAC) ;
- Centre Associatif d'activités psychophysiques Patrick (CAPP) .

Historiquement, la politique éducative de l'État a été menée par deux partis politiques qui se sont partagés le pouvoir. Les élections du 5 octobre 2002 montrent à nouveau que le Parti Progressiste Bresilien (PPB) et le Parti du Mouvement Democratic Brésilien (PMDB) sont les plus grandes forces politiques de l'État. A Chapecó la situation est identique. Mais avec la victoire de la Frente Popular, en 1997, cette hégémonie politique prend fin et et une nouvelle aire éducative s'ouvre pour la municipalité.

Depuis 1990, la Coordination Régionale d'Education (CRE), qui a en charge la région Ouest de l'Etat de Santa Catarina, discutait la proposition curriculaire, en s'inspirant d'auteurs tels que Lev Vygotski, Edgard Morin et d'autres. Cependant, même si la proposition était d'améliorer la qualité de l'éducation, les réflexions et les formations des éducateurs sont demeurées théoriques, les changements nécessaires n'ont pas eu lieu dans le quotidien scolaire. La politique éducative apparaît fragile et se trouve déstabilisée à chaque changement de gouvernement.

Une forte hiérarchie persiste dans les relations éducative. Le secrétaire d'éducation qui représente dans la ville, l'autorité dans le domaine de l'éducation, n'est pas en contact direct avec les activités pédagogiques. Seulement présent aux inaugurations, il est respecté pour son autorité et il est craint par les directeurs et les enseignants. Les réunions sont informatives, dirigées par les directrices du département d'éducation qui ont pour fonction de transmettre les ordres aux unités scolaires. Avant l'arrivée du Gouvernement Populaire, ce type de relations prédominaient dans les divers gouvernements de la municipalité de Chapecó,.

Lorsque nous observons les propositions curriculaires et les références bibliographiques des plans éducatifs du réseau municipal, nous voyons que, avant 1997, on ne parle jamais de Paulo Freire :

"Freire n'a jamais été sujet de discussion à l'école. Pour nous qui sommes issus du mouvement syndical, nous n'imaginions pas que nous pourrions étudier Freire dans l'éducation formelle" [250] .

Quelques mouvements sociaux nés dans la région ouest de l'Etat de Santa Catarina ont cherché à promouvoir un modèle inverse au modèle capitaliste. Le Parti des Travailleurs, créé le 11 juin 1981, est formé, à Chapecó, par un important groupe d'agriculteurs. Ce sont des travailleurs de la campagne qui donnent force au parti, suivis par des intellectuels et des ouvriers. En 1996, ce parti gagne les élections municipales avec, à sa tête, José Fritsch.

Cherchant à construire un processus en rupture avec les forces conservatrices, le gouvernement populaire dessine un nouveau projet social et politique. Il cherche à amplifier et à améliorer les politiques publiques par le biais de la démocratisation, de la construction collective, de la participation populaire, au travers du "Orçamento

[250] ***Entretien avec Rosângela De Carli DALBOSCO, realisée le 09 oct.2002. Cité par : SORDI, (L.C.), op.cit. p. 60.***

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Participativo" (budget participatif).

Le budget participatif est un programme développé par la préfecture de Chapecó qui vise à démocratiser le pouvoir public. Il contribue à éveiller un sentiment de citoyenneté chez les personnes qui prennent les décisions au côté du Gouvernement Populaire. Ils décident non seulement de l'allocation des ressources, mais aussi des solutions pour améliorer les recettes et la fiscalisation des actions de la Préfecture municipale.

Les deux premières années de cette administration, la priorité est donnée, dans les Budgets Participatifs, à l'éducation. L'une des premières actions du Secrétariat d'Education et de la Culture est de garantir la participation des éducateurs dans le choix des directeurs d'écoles.

Il initie un diagnostic de la réalité de la ville et de ses unités scolaires. On discute au cours de séminaires, des orientations à donner à l'éducation. Y participent de nombreux acteurs de la société, tels que des universités, des syndicats, des mouvements sociaux, etc. Les débats se focalisent sur la nécessité d'un changement radical, d'un passage d'une éducation conservatrice à une éducation libératrice. On propose alors l'éducation populaire de Paulo Freire.

Le projet d'Education Populaire de Chapecó débute avec la participation de la communauté scolaire à des débats qui ont pour finalité de donner une nouvelle définition de l'école. C'est le début de la construction du Projet Politique Pédagogique (PPP) de la municipalité qui pose les bases du projet.

Ce PPP a pour valeurs : la démocratie, la citoyenneté, le travail collectif et l'autonomie tout en recherchant une plus grande solidarité. Il s'agit d'un « projet d'éducation qui rend possible l'accès et l'inclusion des classes populaires au savoir historiquement construit par les hommes afin de repenser, dans un processus d'action et de réflexion, ses relations, ses valeurs, ses pratiques de travail et de vie dans la perspective d'un changement de la société. » [251]

En 1998, débute un cours de formation des enseignants qui s'appuie sur une proposition pédagogique interdisciplinaire conçue à partir de l'approche thématique de Paulo Freire, qui vise à faire connaître la nouvelle orientation curriculaire. Le travail prend comme point de départ la réalité vécue par la population. Une recherche participante est menée dans les écoles municipales afin de connaître cette réalité.

C'est ainsi que débute la recherche du thème générateur de la communauté et des élèves afin de construire un réseau thématique qui établit des relations et cherche à appréhender la réalité locale de façon socio-historique, politique, économique et culturelle.

Afin de parvenir à une construction collective de la pratique pédagogique, de nombreux ateliers ayant pour sujet le Thème Générateur sont organisés durant toute l'année. Ils permettent aux enseignants et aux autres acteurs scolaires de mener une réflexion et une action sur cette nouvelle pratique.

[251] PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, *Retrospectiva histórica da educação do Município de Chapecó*, In ANNEXES, p. 269.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Les documents du secrétariat de l'éducation de Chapecó explicitent l'engagement de ce dernier au côté de l'Education Populaire freirienne :"La pédagogie de la libération possède la connaissance de la réalité et la transformation de cette dernière qui vise à construire un monde où tous peuvent réaliser leur humanité." [252]

L'interdisciplinarité, le dialogue et la problématisation, caractéristiques de la pédagogie freirienne sont les composantes fondamentales du nouveau curriculum en construction. Celui-ci évolue au travers de divers forums, débats, séminaires, etc.

L'organisation en cycles débute en 1998 avec la publication du Parecer n° 010/98 du Secrétariat Municipal d'Éducation et de la Culture, qui vise à supprimer le système des séries considéré excluant.

Prenant appui sur cette loi, la proposition d'Education Populaire de Chapecó est ainsi définie : "Une garantie de la construction de la citoyenneté des classes populaires qui requière le développement d'habilités et de convictions telles que l'autonomie intellectuelle, la conscience historique, la sensibilité sociale, la solidarité de classe, le leadership, l'action collective et le sens critique" afin de former "un sujet historique qui possède les capacités de comprendre le groupe auquel il appartient et les raisons de son actuelle condition de vie. Ce processus de construction de la citoyenneté amène les travailleurs à se reconnaître en tant qu'êtres humains ayant le droit à une vie digne. Ceci avec la capacité de s'indigner contre les injustices sociales, d'agir collectivement, en développant ainsi des actions de solidarité, en tant que sujets historiques conscients." [253]

La loi municipale énonce aussi quelques principes pour changer l'école :

- Curriculum critique;
- Conception du savoir scolaire contextualisé;
- Conception méthodologique qui vise la compréhension de l'être humain dans sa totalité par l'étude de la réalité, l'organisation du savoir et sa mise en oeuvre;
- Organisation scolaire dans les cycles;
- Évaluation diagnostique, continue, globale et permanente, avec la primauté des aspects qualitatifs sur les quantitatifs. [254]

Avec l'implantation du nouveau système par cycles, des classes de progression sont créées pour les élèves qui n'arrivent pas à atteindre le niveau considéré nécessaire au passage d'un cycle à l'autre. Ces classes, composées au maximum de 10 élèves ont pour finalité la réinsertion de l'étudiant dans le cycle correspondant à son âge dés que celui-ci atteint le niveau d'apprentissage attendu.

La discussion sur les classes de progression fait émerger, à Chapecó, la question de l'inclusion des enfants en situation de handicap. La possibilité d'organiser des classes spéciales dans les écoles régulières, sur le modèle des classes de progression est

[252] PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, *op.cit.*

[253] PREFEITURA DE CHAPECÓ, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÂO E CULTURA, Parecer n° 010/98, *Organização do ensino fundamental em ciclos,* 11 nov. 1998. In ANNEXES, p. 273.

[254] *Ibid.*

désormais prise en compte par quelques écoles.

Les classes de progression doivent recevoir une attention particulière dans l'élaboration de leur réseau thématique de façon à constituer des espaces d'apprentissage temporaires, dans le but de réinsérer l'élève dans le cycle qui lui correspond.

Le Service d'Appui Psycho-Social (SAPS), a été créé pour agir en partenariat avec les écoles. Il s'agit d'un service coordonné par le Secrétariat Municipal de la Santé de la Préfecture de Chapecó qui accueille tout type d'institutions liées à l'enfance. Il s'occupe des enfants et adolescents jusqu'à l'âge de 18 ans, des écoles publiques, privées, des unités de santé ainsi que des conseils tutélaires. Le service est formé par une équipe de 11 professionnels : un psychiatre, cinq psychologues, trois orthophonistes, un thérapeute occupationnel et un psychopédagogue. Tous travaillent 40 heures par semaine, mis à part le psychiatre qui n'y consacre que 8 heures par semaine.

Des institutions telles que l'Association des Parents et Amis des Excepcionels de Chapecó (APAE) et le Centre Associatif d'activités psychophysiques Patrick (CAPP) fournissent également des enseignants et d'autres auxiliaires aux les écoles municipales.

Chaque école a la liberté de décider de l'organisation de son travail et de sa manière de travailler avec les auxiliaires. Quelques élèves fréquentent ces institutions d'appui pendant les demi-journées où ils ne se rendent pas à l'école, ou à temps complet, selon les cas.

Le Secrétariat Municipal d'Éducation maintient un service d'appui éducatif pour les personnes aveugles à la bibliothèque publique et dispose d'une imprimante en braille.

Bien qu'encore insuffisantes, ces actions démontrent un engagement et un effort vers une éducation pour tous dans la ville de Chapecó.

1.2 Deux écoles freireennes "inclusives" : profil et projets

Pour répondre aux objectifs de notre thèse, les deux écoles constituant notre terrain de recherche, devaient présenter les caractéristiques suivantes:

- Être dans un contexte d'éducation populaire, depuis au moins cinq ans ;
- Avoir un projet pédagogique et un curriculum fondés sur la pensée freirienne ;
- Suivre la méthodologie des thèmes générateurs ;
- Accueillir des enfants en situation de handicap.

Nous avons trouvé deux écoles, dans la ville de Chapecó qui correspondaient à ce profil : l'école municipale São Cristóvão et l'école municipale élémentaire du Centre d'Attention Intégrale à l'Enfance (CAIC).

Nous y avons séjourné deux fois : en 2003, où nous y sommes restée environ quinze jours afin de recueillir des informations, des documents et d'expliquer les objectifs de notre recherche. Puis, en 2004, nous avons réalisé les entretiens, décrits plus en avant.

L'école municipale São Cristóvão accueille des enfants, de la maternelle jusqu'au

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

troisième cycle de l'enseignement fondamental. A partir de l'année 2000, l'Ecole de Jeunes et Adultes (EJA), ainsi que 7 classes y ont été construites afin d'accueillir des élèves sourds, de la maternelle jusqu'au 3ème cycle.

La loi 63/01 approuvée le 12/12/2001 reconnaît l'usage courant de la Langue Brésilienne des Signes (LIBRAS) à Chapecó, et légifère surl'éducation des sourds à l'Ecole de São Cristóvão :

"L'éducation des sourds est dispensée par un corps de 7 enseignants : 2 enseignants sourds, 1 enseignant d'éducation physique et 4 enseignants qui ont un diplôme spécifique à l'éducation des sourds. " [255]

L'école São Cristóvão adopte le bilinguisme. L'enfant sourd a accès à deux langues : celle de la communauté sourde (LIBRAS) et celle de la communauté entendante. Mais priorité est donnée à la première.

Afin de garantir le plein développement intellectuel des enfants sourds, la proposition s'appuie sur quatre points :

- la création d'une ambiance linguistique signalisée;
- une intervention débutant dés l'école maternelle;
- l'importance de la langue écrite pour la personne sourde;
- l'élaboration d'un curriculum scolaire adapté aux spécificités et singularités des personnes sourdes.

L'apprentissage de la Langue Brésilienne des Signes (LIBRAS) est intégré dans le curriculum des élèves sourds de cette école. Au cours de l'année 2001**,** tous les enfants entendants de l'école reçoivent des cours de LIBRAS une fois par semaine, le but étant de promouvoir l'interaction entre sourds et entendants.

Malgré l'exigence, pour tout professeur et fonctionnaire de l'éducation travaillant avec les sourds, de connaître la langue brésilienne des signes, dans la pratique, beaucoup débutent dans cette langue. Le cas échéant, ils travaillent avec un enseignant qui la maîtrise.

On cherche encore à offrir, en cas de besoin d'accompagnement clinique et thérapeutique, un appui pendant la période où les enfants ne sont pas à l'école, à travers les partenariats établis.

L'organisation en cycles obéit à des règles adoptées par l'Education Populaire, qui fixent à 12 élèves sourds par classe l'effectif maximum.

Toutefois, quelques difficultés surgissent, au moment de constituer les classes de sourds par âge. En réalité, beaucoup d'enfants commencent tardivement leur apprentissage en LIBRAS. Quelques-uns arrivent totalement analphabètes à l'école, malgré leur âge avancé. En conséquence, il y a de grandes disparités entre les enfants pour ce qui est de la connaissance de la langue des signes, mais aussi des contenus

[255] PREFEITURA DE CHAPECÓ, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, Parecer n°063/01**,** *Proposta de Educação de surdos para a Rede Municipal de Ensino de Chapecó*, 12 dec. 2001, In ANNEXES, p. 293.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

scolaires.

La difficulté de la famille, des parents entendants, à accepter l'enfant sourd, la croyance dans le fait que le sourd ne peut pas suivre un parcours « normal » de scolarisation, le manque historique de structure éducative pour ces enfants, peuvent parfois expliquer ce retard scolaire.

La solution adoptée obéit à la combinaison entre divers facteurs : niveau linguistique, années d'école et apprentissage. En effet, on ne peut pas mettre dans la même salle deux enfants de 12 ans, l'un maîtrisant la langue des signes et l'autre n'en connaissant que quelques bribes. Des ateliers de LIBRAS sont organisés afin d'homogénéiser la connaissance qu'ont les enfants sourds de ce langage. On établit le regroupement par âge suivant l'organisation régulière des cycles, dès que cela est possible.

L'inclusion des sourds dans l'École São Cristóvão créent de nouveaux défis pour l'école et la communauté. Peu à peu, des enseignants et des fonctionnaires de l'école s'informent de plus en plus sur LIBRAS, mais aussi sur la culture des sourds. Des fêtes scolaires sont l'ocasion de présenter le travail de ces enfants à la communauté qui s'ouvre peu à peu à la culture des sourds.

Malgré l'existence de classes séparées, entendants et sourds partagent les mêmes horaires et espaces lors du goûter, en cours d'éducation physique et lors d'événements scolaires.

L'école dans son ensemble, cherche à promouvoir une formation des enseignants allant dans le sens d'une éducation inclusive visant à réduire les barrières culturelles. L'arrivée des sourds fait émerger des préjugés de la part de certains élèves et enseignants. Notamment le fait que les classes des entendants comptent environ 30 élèves tandis que les classes des sourds, ayant le même espace, n'accueillent que 10 enfants.

Nous présentons quelques phrases des enseignants enregistrés lors des discours de l'école [256] :

- "...Je ne sais pas si ce que je vais dire est correct, mais pourquoi il y a des salles là-bas, avec si peu d'élèves sourds? Est-ce qu'on ne peut pas partager l'espace?"
- "Eh bien, je pense qu'on doit partager l'espace, ne serait-ce que parce qu'on s'occupe des petits sourds quand leur prof. doit aller aux réunions".
- "Alors que nous devons faire le tour par le gymnase, les sourds ont un passage direct pour aller à la cantine. Pourquoi les sourds ne se mouillent pas [quand il pleut] alors que nos élèves, eux, se mouillent ?"

Grâce à des formations et des discussions en groupes, les enseignants des enfants entendants commencent à comprendre le besoin pour les sourds d'avoir peu d'élèves par classe.

Les procédures pour repérer le thème générateur sont identiques pour les enfants sourds et les enfants entendants. On recueille tout d'abord les « discours » quotidiens des

[256] REDE TEMÁTICA. Exemple de l'école São Cristóvão. Voir d'autres exemples sur les ANNEXES p. 254.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

enfants et de la communauté. Ensuite ce matériel est analysé et organisé afin de constituer un réseau thématique et un thème générateur.

Voici quelques propos d'élèves sourds du 2° et 3° cycles, datés de 2002, ainsi que le réseau thématique correspondant, empruntés à l'école São Cristovão [257] :

- "Ma mère m'a tiré les cheveux et m'a donné des claques parce que je ne voulais pas marcher jusqu'à la gare qui est loin. Je voulais prendre le bus à côté de l'école."
- "Je pense qu'il est difficile pour les sourds de s'occuper des enfants parce que lorsque le bébé pleure la personne sourde ne l'entend pas".
- "Ma mère ne parle pas avec moi parce qu'on se dispute parfois et parce que le sourd a des problèmes d'oreille."
- "Mon père et ma mère me frappent pour que je travaille. Je leur dis que je suis fatigué mais ils me répondent que c'est de la paresse et me frappent".
- "Je pense que seules les personnes riches connaissent l'argent. Moi, je vais au marché et je note sur un papier. Je n'utilise pas l'argent, sauf quand je vais avec ma petite soeur ou avec ma mère."
- "Aies la foi, mon enfant, un jour tu parleras" (grand-mère d'un sourd)

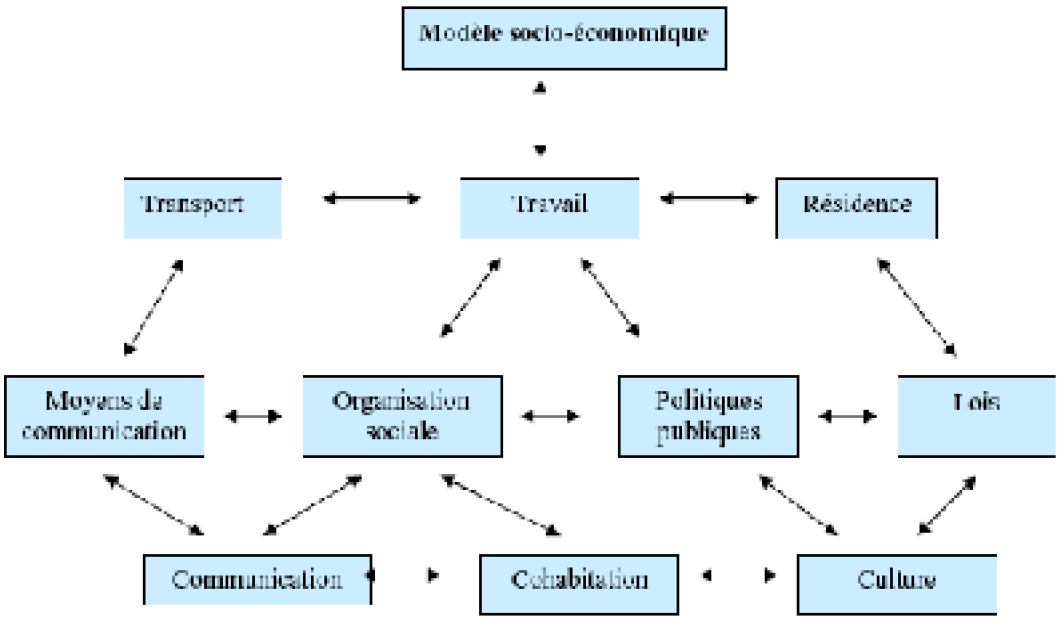


Figure 12. Réseau thématique de l'école São Cristóvão

- **Thème générateur** : "Ma mère ne parle pas avec moi parce qu'on se dispute. C'est parce que le sourd a des problèmes d'oreille."
- **Contre-thème** : Le modèle social, économique, politique et culturel fait que les sourds sont exclus des relations sociales et familiales, ce qui entraîne l'immobilisme

[257] *Ibid.*

et la naissance de préjugés.

- **Intentionnalité** : Reconnaître le sourd en tant que sujet différent, avec une langue et une culture propres, mais avec des droits et des devoirs envers la société. Développer des valeurs tels que le respect, la solidarité et le partage. Le problème ne se situe pas au niveau des oreilles mais au niveau de la communication.
- Problématisations :

  – Pourquoi la mère ne parle-t-elle pas avec son fils?
  – Les disputes existent-elles seulement entre sourds et entendants?
  – Est-il vrai que les sourds ont des problèmes d'oreille?

- Contenus à travailler :

  – Organes des sens;
  – Oreille - anatomie, maladies de l'audition, causes et conséquences;
  – Les différences entre les personnes;
  – Reproduction;
  – Autres types de besoins spécifiques;
  – ...

Les discours sont collectés tout au long de l'année et permettent ainsi l'apparition de divers sujets. Les professeurs, individuellement ou en groupe, analysent ces discours en s'aidant du réseau. Ils identifient un thème générateur qui doit être travaillé pendant une période pré-définie. Le thème choisi tend à démontrer la récurrence de discours sur un même sujet. Quant au contre-thème, il consiste en une explication rationnelle sur l'existence du thème. L'intentionnalité cherche à orienter les actions pédagogiques. La problématisation se compose d'une séquence de questions à travailler avec les élèves, afin qu'ils modifient leur vision initiale, donnant ainsi naissance au thème.

Les réseaux varient de classe en classe, selon les groupes ou les cycles. Tout dépend du contenu qui émerge des discours. Chaque professeur associe un thème à sa discipline et y travaille pendant la période pré-définie, ou jusqu'à ce qu'il juge nécessaire de changer de thème.

Présentons maintenant la seconde école retenue : le Centre d'Attention Intégrale à l'Enfance (CAIC). Il se situe dans la partie Est de la ville de Chapecó, dans le quartier de Sao Pedro, l'une des parties les plus pauvres de la ville. Dans cette zone à risque, aux conditions de logement précaires, la mairie a initié un projet en 1999. Celui-ci avait pour objectif d'installer dans le quartier des kits sanitaires, d'organiser et former la main d'œuvre à la construction et à régulariser les habitations.

La population du quartier est formée par des habitants issus de la campagne et des localités environnantes venus à Chapecó à la recherche d'un emploi. Ce sont des chômeurs ou assimilés et de petits propriétaires à la recherche de meilleures conditions

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

de vie. La majorité travaille dans l'informel en exerçant de petits boulots, comme ramasseurs de papier, journaliers, etc. [258]

Le CAIC commence à fonctionner en 1994, avec 617 étudiants : 372 inscrits dans l'enseignement fondamental (jusqu'en CM2), 221 dans l'éducation préscolaire et 24 dans l'education de jeunes et adultes (EJA). Le personnel d'encadrement qui y travaille est composé de 46 fonctionnaires. Une infirmerie, annexée à l'école accueille la communauté environnante [259] .

En 1995 la "période intégrale" est instaurée : tous les enfants restent à l'école en journée complète. On cherche ainsi à diminuer le nombre d'enfants dans les rues et le travail des enfants.

De 1994 à 1996 se developpent divers programmes, dont les actions sont gérées par un groupe de représentants de la communauté scolaire:

- Culture (activités de musique, danse, théâtre et arts);
- Sport (football en salle, volley-ball, football et athlétisme) ;
- Alimentation (sont servis trois repas quotidiens à tous les enfants) ;
- Santé (prise en charge d'environ 1000 familles dans les spécialités de médecine générale, pédiatrie, odontologie et infirmerie) ;
- Education préscolaire (à l'attention des enfants de 4 mois à 6 ans) ;
- Enseignement scolaire du CP au CM2 (avec laboratoires de science, mathématiques et vidéothèque).

Le nombre d'admissions s'accroît, de même que le nombre de programmes. Ces derniers sont devenus indépendants, organisés par d'autres secrétariats en partenariat avec le Secrétariat de l'Education.

En 1997, l'instauration de la période intégrale se poursuit et des ateliers de préparation au travail sont implantés par le biais de cours de planification, manucure, pédicurie, coiffure et couture.

En 1998, avec l'instauration de l'education populaire, des changements organisationnels et de curriculums s'opèrent.

Les différents secrétariats de la Préfecture Municipale de Chapecó, en lien avec l'université de Chapecó et à d'autres entités d'influence locales, organisent un forum afin de discuter des problèmes de la communauté. Ce forum prend le nom de Politique d'Action Communautaire. Il se divise en quatre groupes de travail, formés à partir des demandes communautaires :

- Groupe gestion du travail et du revenu ;

[258] PREFEITURA DE CHAPECÓ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, Caracterização da comunidade em que está inserida a escola. In Projeto Político Pedagógico2002/2003, Escola Básica Municipal CAIC, Chapecó. 2003. In ANNEXES, p. 304.

[259] *Ibid.*

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

- Groupe environnement ;
- Groupe organisation populaire ;
- Groupe sécurité.

Chaque année, la demande en éducation augmente du fait de la création de logements. En 1999, le CAIC reçoit des enfants dont les familles, originaires du *Parque das Palmeiras* (connu comme une « décharge ») se sont installées aux alentours du CAIC. La période intégrale prend fin et le programme d'eradication du travail des enfants est mis en place.

A partir de 2001, le CAIC reçoit des stagiaires de psychologie qui étudient à l'Université de Chapecó (UNOCHAPECO), afin d'améliorer les relations entre les élèves et promouvoir la réflexion avec les professeurs. Il souhaite améliorer le processus d'enseignement-apprentissage en général. En 2002, ce travail s'oriente principalement vers les groupes de progression.

L'école agrandit ses locaux et compte, en 2002, 948 élèves inscrits, 25 enseignants, 3 stagiaires et 22 fonctionnaires, qui accueillent les enfants jusqu'en 3eme année de second cycle.

L'unité de santé du CAIC a initié le programme "Santé de la Famille" en 1995, avec l'accueil de près de 800 familles. En 2002, elle traite 4800 cas par mois et 1798 familles y sont inscrites.

Le CAIC est confronté à des problèmes liés au manque d'espace, d'installations et de structures dans les domaines de l'éducation et de la santé. En 2003, il débute l'agrandissement et la réorganisation de son espace physique et offre, le soir, des cours d'informatique professionnalisants à la communauté.

Un programme de recyclage des déchets est implanté la même année dans toute l'école. L'argent récolté, grâce à la vente de déchets pour la coopérative locale, est réinvesti en ressources pour l'école ou pour la promotion de fêtes pour les élèves.

En 2003, l'effectif du CAIC s'élève à 85 fonctionnaires, dont 44 enseignants, 10 stagiaires, 20 professionnels formant l'équipe d'appui (auxiliaires) et 6 l'équipe administrative.

Le taux d'abandon passe de 12% en 1994 à 0,2% en 2002. Un travail de recherche quantitative est mené à la fin de l'année 2002, afin d'obtenir plus de données concernant la population locale. Les conclusions sont les suivantes : [260]

- La majorité des rues du quartier n'est pas encore goudronnée, ne dispose pas de chaussée, d'espaces de loisirs, de l'assainissement de base
- La majorité des familles travaillent dans le tri et la vente des déchets
- 20% des habitations sont situées en zones irrégulières
- Le nombre de personnes en moyenne par habitation est de 3 à 6

[260] SECRETARIA DE EDUCAÇAO, Projeto Político Pedagógico 2002/2003, Escola Básica Municipal CAIC. *Op.cit.*

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

- La majorité des parents possède un niveau de scolarisation bas (jusqu'en CM2) ou sont analphabètes
- L'indice de malnutrition est élevé dans les foyers

En 2001, le CAIC forme un groupe avec des enfants atteints de déficience intellectuelle et engage la discussion sur les groupes spécifiques. Un partenariat est établi avec le Centre Associatif d'activités psychophysiques Patrick (CAPP), vers lequel sont dirigés les enfants pendant les demi-journées où ils ne sont pas scolarisés.

En 2002, le Service de Soin Psychosocial (SAPS) établit également un partenariat avec le CAIC. Les psychologues et orthophonistes de cette institution effectuent des évaluations avec le professeur du groupe spécial et procèdent à des accueils thérapeutiques pendant les horaires alternés. Pères et mères sont également accueillis par le service psychologique du SAPS qui cherche à les orienter sur les précautions à prendre avec les enfants, le processus d'enseignement-apprentissage et le changement de regard sur l'enfant en situation de handicap.

Le groupe initial a été scindé en deux afin de libérer des places supplémentaires pour les enfants en situation de handicap dans le CAIC. Le groupe du matin rassemble les élèves en processus d'alphabétisation et celui de l'après-midi les enfants nécessitant un accueil individuel. Cette division s'opère également selon le critère de l'âge des élèves.

Les groupes spécifiques débutent les activités d'équithérapie et d'hydrothérapie au CAPP, une fois par semaine, en compagnie du professeur d'éducation physique du CAIC.

Certains élèves, au fil du temps, sont intégrés dans les groupes réguliers ou de progression. Le dispositif de formation des enseignants à l'intégration est encore embryonnaire, mais les groupes partagent le même espace de récréation et sont réunis pour les festivités scolaires.

Pour ce qui est du curriculum, les groupes spécifiques travaillent initialement sur les mêmes thèmes générateurs que les autres groupes du même cycle. Avec le temps, les discussions spécifiques du groupe donnent naissance à un réseau ou mini-réseau thématique spécifique.

Nous présentons un exemple de réseau de 2nd cycle du CAIC en 2004: [261]

Discours significatifs :

- " La moitié des personnes habitant le quartier sont sans emploi, elles ramassent le papier."
- "La mère a quitté la coopérative parce qu'elle a mal à la tête, elle va avoir un bébé."
- "Nous vivons avec l'argent que ma soeur et mon frère gagnent en ramassant le papier, mais moi je ne vais pas en ramasser parce que j'ai honte que les enseignants et les gens me voient."
- "Professeur, les charrettes avec des chevaux n'ont plus le droit de circuler dans le centre, parce qu'elles ne respectent pas la signalisation, la télé a filmé une charrette

[261] Escola Municipal CAIC, Rede Temática, 2004. Voir d'autre exemples sur les ANNEXES, p. 254.

qui passait entre deux voitures, il y a presque eu un accident."

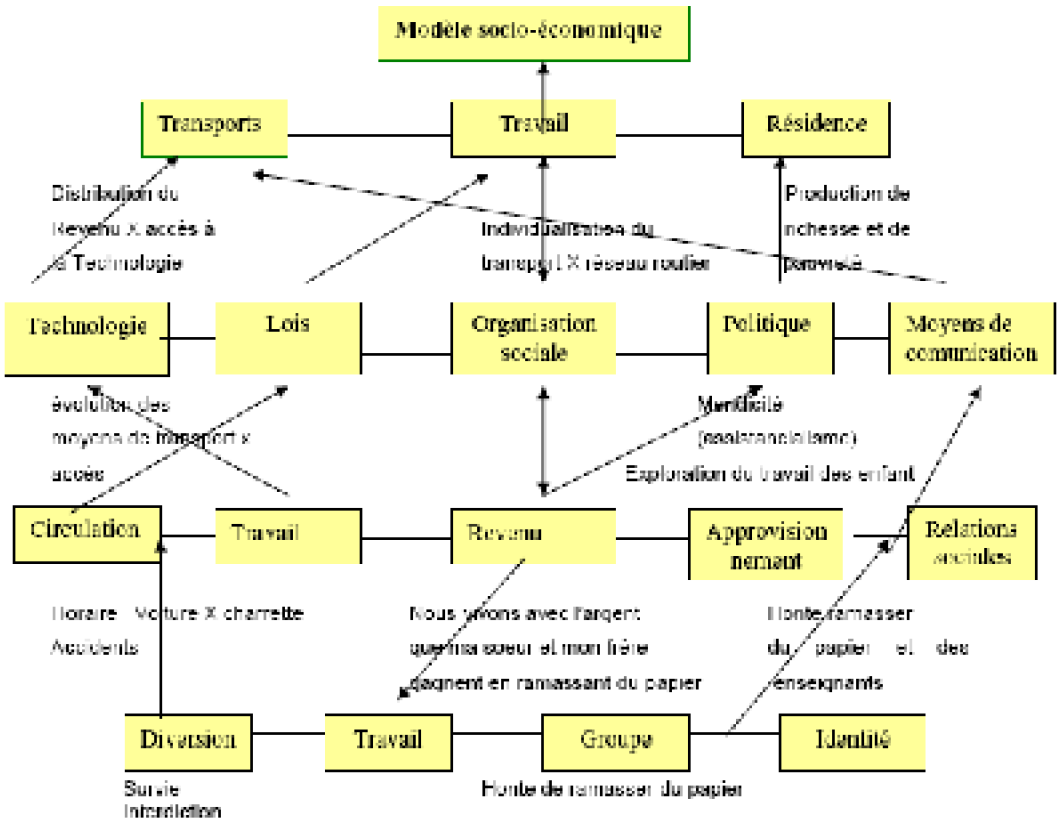


Figure 13. Réseau thématique de l'école CAIC

Question génératrice: L'interdiction des charrettes en ville a-t-elle un rapport avec la "simple" réglementation qui suit les normes de sécurité ou est-elle un obstacle à l'accès à un revenu pour une classe sociale dépourvue de ressources, conduisant ainsi cette dernière à la privation et à la honte de lutter pour sa survie?

Contre-thème : Au sein d'une société qui obéit à une logique d'enrichissement et d'exclusion des plus pauvres, le capital se concentre peu à peu entre les mains de quelques-uns, et il ne reste à la majorité, pour survivre, que le ramassage des surplus déversés par une société consommatrice en perpétuelle évolution technologique, mais qui ne redistribue pas de manière égalitaire les profits des bénéfices proportionnés par cette avancée.

Thème générateur: "Professeur, les charrettes avec des chevaux n'ont plus le droit

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

de circuler dans le centre, parce qu'elles ne respectent pas la signalisation, la télé a filmé une charrette qui passait entre deux voitures, il y a presque eu un accident."

Pour cet exemple, chaque enseignant choisit un thème de connaissance à travailler (revenu, travail, moyens de communication) et le met en relation avec le contenu de la discipline. Par exemple, l'enseignant de mathématique choisit le thème "revenu" et établit l'intentionnalité ou la question génératrice: comment organiser les flux de circulation afin que ces derniers soient plus justes pour tous? A partir de là, l'enseignant organise les étapes de l'étude de la réalité (ER) autour de questions comme : quels sont les principaux horaires auxquels les gens ont l'habitude de ramasser le papier? Comment cet horaire a-t-il été divisé et régulé? Quels lieux sont soumis à la plus grande circulation de véhicules? Etc. On passe ensuite à l'organisation de la connaissance (OC): Identifier l'horaire du ramassage : heures, mesure du temps, origine des montres, fractionnement des heures, etc. Vient alors le moment de l'application des connaissances : construction de montres, recherche sur internet des différents types de montres, problèmes impliquant les heures et les fractions, les échelles, etc. [262]

Nous ne prétendons pas ici analyser en détail le processus de construction du réseau thématique et curriculaire, nous cherchons seulement à donner des exemples de ses modes de fonctionnement en tant qu'Education Populaire freirienne. Nous pouvons voir, jusqu'ici, comment le CAIC, tout comme l'école São Cristóvão, à travers leurs projets politiques et pédagogiques, à travers le curriculum et la méthodologie, mettent en place l'éducation populaire.

Passons à présent à la connaissance des acteurs éducatifs.

Chapitre 2. Ce qui est mis en pratique pour capter et comprendre la réalité

2.1 Acteurs éducatifs et élèves en situation de handicap dans une école traditionnelle

Notre travail de recherche s'appuie sur un corpus de 51 entretiens recueillis auprès des divers acteurs éducatifs travaillant directement ou indirectement avec les écoles São Cristóvão et CAIC. Par souci de simplification, nous donnerons le nom de SC à l'école São Cristóvão, et de CAIC à l'école du Centre d'Attention Intégrale à l'Enfance. Nous avons interrogé 3 secrétaires d'éducation de Chapecó, 3 directeurs et coordinateurs pédagogiques, 3 professionnels extérieurs à l'école, 14 enseignants, 22 élèves et 6 mères d'élèves en situation de handicap, répartis de la manière suivante :

· 3 professionnels du secrétariat d'éducation de Chapecó (général, en- seignement

[262] Voir d'autre exemples sur les ANNEXES, p. 254

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

fondamental et éducation spécialisée)

- 2 directeurs d'école (1 de SC et 1 du CAIC)
- 1 coordinateur pédagogique (de SC)
- 3 professionnels extérieurs à l'école travaillant avec les enfants en situation de handicap (1 physiothérapeute, 1 psychologue et 1 orthophoniste) ;
- 8 enseignants travaillant avec les enfants en situation de handicap (3 du CAIC et 5 de SC)
- 6 enseignants travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans élèves en situation de handicap (3 du CAIC et 3 de SC)
- 6 parents d'élèves en situation de handicap (3 d'élèves du CAIC et 3 d'élèves de SC)
- 17 élèves en situation de handicap (8 du CAIC et 9 de SC) ;
- 5 élèves "non handicapés" (2 du CAIC et 3 de SC).

Avant de procéder à l'analyse des entretiens, il convient de faire une brève description des sujets interviewés. Afin de préserver leurs identités, nous nommerons chaque interviewé par un code utilisé tout au long de ce travail. Les informations donnent une description de nos acteurs à la date de l'entretien, soit en 2004. [263]

Tableau 10 – Directeurs d'écoles, coordinateur pédagogique et Secrétaires d'Education

[263] Nous utilisons l'abréviation BES pour Bésoin Éducatif Spécifique.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Nom	Description
Sec1	Secrétaire générale d'éducation de Chapecó, a 42 ans et est diplômée en pédagogie. Ayant une expérience de 20 ans comme enseignante de maternelle, Sec1 travaille depuis 7 ans à ce secrétariat comme coordinatrice de l'enseignement de base et a été nommée depuis un mois, secrétaire générale d'education.
Sec2	Directrice du département d'enseignement fondamental, a 39 ans et est diplômée en pédagogie. Elle travaille à ce secrétariat depuis 5 ans, et exerce sa fonction actuelle depuis 2 ans et 5 mois.
Sec3	Diplômée en pédagogie et occupe le poste de secrétaire d'education spécialisée depuis un an, date de son arrivée à ce secrétariat. Auparavant, elle travaillait comme enseignante au sein d'institutions pour enfants à BES telle que l'Association des parents et amis des enfants à BES (APAE).
Dir1	Vice-directrice du CAIC, a 30 ans, est diplômée en pédagogie et service social et a effectué un 3ème cycle en éducation à l'orientation et en psychopédagogie. Elle possède huit ans d'expérience comme conseiller d'orientation en éducation et occupe son poste actuel depuis trois ans.
Dir2	Directrice de SC, a 33 ans et s'est spécialisée, par le biais d'un 3ème cycle, dans l'enseignement fondamental et en maternelle. Elle a travaillé treize ans comme enseignante et est directrice de cette école depuis 6 ans.
Cor	Coordinatrice pédagogique de SC, a 44 ans, est diplômée en pédagogie et a effectué un 3ème cycle en pédagogie scolaire; elle occupe son actuelle fonction à SC depuis trois ans.

Tableau 11 – Professionnels extérieurs à l'école travaillant avec les enfants à BES

Nom	Description
Ex1	Diplômée en physiothérapie, a 26 ans et a débuté sa carrière au CAPP, où elle travaille comme physiothérapeute depuis 2 ans et demi.
Ex2	Diplômée en psychologie, a 42 ans et travaille comme psychologue depuis 19 ans. Elle travaille au SAPS depuis 2 ans et 3 mois.
Ex3	Orthophoniste diplômée, a 26 ans et travaille au Service de Soin Psychosocial (SAPS) depuis le début de sa carrière professionnelle, il y a deux ans.

Tableau 12 – Enseignants travaillant avec les enfants à BES

Nom	Description
Pec1	Diplômée en pédagogie, a 37 ans, et enseigne en classe spéciale au CAIC.
Pec2	Diplômée en éducation physique avec une spécialisation en sport scolaire. Elle est professeure d'éducation physique depuis quatorze ans, dont diz au CAIC. Depuis la création des classes spéciales, le groupe de l'enseignante Pec2 est formé par des élèves de classes régulières et spécialisées regroupés dans la même classe aux mêmes horaires.
Pec3	Enseignante d'anglais et coordinatrice socio-éducative de la journée élargie au CAIC, a 28 ans. Diplômée en lettres, elle exerce cette fonction depuis six ans, dont quatre au sein de cette école. Elle travaille aussi bien avec les classes régulières qu'avec les classes spécialisées.
Pes1	Travaille à SC comme professeure d'enseignement fondamental pour les classes d'élèves sourds, elle a 33 ans et est diplômée en éducation spécialisée pour sourds. Elle maitrise le LIBRAS et exerce cette fonction depuis sept ans, dont cinq à SC.
Pes2	Enseignant de LIBRAS à SC, a 35 ans et est lui-même sourd. Diplômé en pédagogie, il exerce cette fonction depuis douze ans dont quatre à SC. Dans cette école, Pes2 enseigne pour les classes d'élèves sourds, mais également pour les élèves entendants et pour les parents d'élèves.
Pes3	Diplômée en éducation spéciale, a 26 ans et a effectué une spécialisation en problèmes auditifs. Diplômée depuis à peine sept mois, elle travaille depuis le début à SC, avec les élèves sourds.
Pes4	Diplômé d'un 3ème cycle en éducation physique, a 34 ans et possède treize ans d'expérience dont cinq à SC. Il y travaille comme enseignant d'éducation physique de maternelle et d'élémentaire 1er cycle regroupant, dans ses classes, aussi bien des élèves de classes régulières que de classes spéciales. Ses cours se déroulent habituellement en partenariat avec l'enseignante Pes5
Pes5	Diplômée en éducation physique, a 42 ans et s'est spécialisée par le biais d'un 3ème cycle en déficience mentale et en méthodologie de l'enseignement. Enseignante d'éducation physique à SC, elle exerce cette fonction depuis vingt deux ans, dont quatre dans cette école. Ses cours sont donnés en partenariat avec le professeur Pec4

Tableau 13 – Enseignants travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans des enfants à BES

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Nom	Description
PC1	Diplômée en mathématiques et professeure de mathématiques de 2ème cycle au CAIC depuis le début de sa carrière, il y a diz ans. Elle a 30 ans.
PC2	Enseignante de 2nd cycle au CAIC et enseigne toutes les disciplines exceptées l'éducation physique et la géographie. A 34 ans, diplômée en histoire et spécialisée en sciences sociales, PC2 est enseignante depuis douze ans, dont neuf dans cette école.
PC3	Diplômée en pédagogie et professeure en classe de progression de 2ème cycle au CAIC. Elle a 32 ans, exerce la fonction de professeure depuis diz ans et travaille dans cette école depuis un an.
Ps1	Diplômée en pédagogie et spécialisée en éducation à l'orientation. Elle a 31 ans, treize ans d'expérience professionnelle et travaille comme enseignante de 1er cycle à SC, depuis six ans.
Ps2	Pédagogue depuis quinze ans, Ps2 a 34 ans et travaille comme enseignante à SC depuis diz ans.
Ps3	Pédagogue diplômée de 3ème cycle, a 39 ans et enseigne depuis neuf ans, soit depuis le début de sa carrière à SC.

Tableau 14 – Parents d'élèves avec BES

Nom	Description
MC1	Mère d'un des élèves de la classe spéciale du CAIC qui est en 1er cycle et a 12 ans. MC1 a 40 ans, 3 enfants au total, un de 16 ans et un autre de 4 ans. Elle travaille à la maison et son mari est maçon. Elle amène, vient chercher son fils au CAIC et l'accompagne à l'équithérapie et à l'hydrothérapie. Elle affirme que son fils est atteint de trisomie 21, cependant les enseignants assurent que son fils a un problème psychotique associé
MC2	Mère de AC5, elle a 35 ans et possède une petite supérette dans le quartier. Son fils a 9 ans, est en 1er cycle dans le groupe spécialisé du CAIC et souffre de lésions cérébrales, selon le témoignage de sa mère.
MC3	Elle a 58 ans et est la mère de AC2 qui a 16 ans et est en 2ème cycle dans le groupe spécial du CAIC. Sa fille est atteinte de trisomie 21 et est la plus jeune de ses 6 enfants. MC3 travaille chez elle et est représentante de l'église catholique auprès de la communauté.
MS1	Elle a 39 ans, est vendeuse et mère de AS6, âgée de 13 ans, en 3ème cycle, en classe de sourds à SC
MS2	Mère de AS9 qui est en second cycle dans la classe de sourds de SC, elle a 32 ans et travaille à la maison. Elle a une fille de 3 ans et son mari est camionneur.
MS3	Elle a 31 ans, est enseignante en maternelle et a un fils de 11 ans, inscrit en 2ème cycle dans la classe de sourds de SC.

Tableau 15 – Elèves avec BES [264]

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

[264] **Voir les évaluations pédagogiques, psicologiques et diagnostiques des élèves sur ANNEXES p.170.**

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Nom	Description
AC1	Elle est de sexe féminin, a 16 ans et étudie le matin, dans le groupe spécial du CAIC. L'évaluation psychologique révèle que AC1 souffre d'une déficience intellectuelle modérée. Elle participe en classe, est capricieuse, communicative et assidue. Les évaluations pédagogiques, de 2002 et 2003, révèlent des avancées d'un point de vue cognitif, affectif et moteur. L'élève prend des médicaments, ne participe pas à l'équithérapie et ne fait pas de piscine, du fait de l'incident qui a eu lieu le premier jour d'hydrogymnastique lorsque l'élève a fait une crise d'épilepsie. Issue d'une famille extrêmement pauvre, AC1 semble souffrir de la perte de son frère, qui a été adopté
AC2	Fille de 16 ans, la plus jeune des 6 frères et soeurs, elle étudie dans le même groupe que AC1. Son évaluation psychologique diagnostique une trisomie 21 accompagnée de déficience intellectuelle modérée et d'implication émotionnelle associée. Elle participe aux cours d'hydrogymnastique et d'équithérapie, où elle a démontré avoir fait de bons progrès.
AC3	Élève de 16 ans, issu du même groupe que AC1 et AC2. Son évaluation pédagogique révèle une légère déficience intellectuelle. Il participe en classe, est communicatif, démontre de l'intérêt dans les activités scolaires et est assidu. Il a suivi un cours d'informatique, le samedi, avec la communauté, a fait de très bons progrés en hydrothérapie et en équithérapie. Il a de bonnes relations avec ses camarades et ses professeurs et a intégré en 2004 le groupe régulier de progression et n'est donc plus par là même dans le groupe spécial.
AC4	Jeune garçon de 11 ans qui étudie l'après-midi dans la classe spéciale du CAIC. L'évaluation psychologique révèle que AC4 possède une légère déficience intellectuelle qui découle d'un problème cérébral, probablement une séquelle d'une infection postnatale. Il souffre d'un problème émotionnel lié à des privations socio-familiales. A l'école, AC4 a des difficultés à se concentrer sur les activités, à respecter les limites et les règles. Il participe en classe, fait de bons progrés en équithérapie et en hydrothérapie.
AC5	Elle a 9 ans et étudie l'après-midi, dans le même groupe que AC4. L'étudiante présente une déficience intellectuelle à un niveau pour le moment non spécifié. L'école ne dispose pas d'évaluations pédagogiques ou psychologiques car l'élève est arrivée récemment au CAIC
AC6	Élève de 9 ans, elle étudie l'après-midi dans le groupe spécial du CAIC. Son évaluation psychologique indique un retard dans le développement neuropsychomoteur avec un degré de déficience intellectuelle non spécifié du fait de l'important retard de langage. Elle est dans une situation familiale d'extrême pauvreté et manque de stimulations extérieures. Lors de l'évaluation pédagogique, AC6 a fait preuve d'avancées cognitives, affectives et motrices et a participé de manière satisfaisante à l'hydrothérapie et à l'équithérapie.

AC7	Il a 9 ans et est également élève du groupe spécialisé de l'après-midi du CAIC. Il est sourd mais ses parents, qui habitent à proximité du CAIC, montrent une résistance à l'inscrire à SC afin qu'il apprenne le LIBRAS. Il existe des doutes sur le degré de surdité de AC7, cependant, sa difficulté de communication retarde son développement cognitif. Il participe à l'hydrothérapie et à l'équithérapie.
AC8	Elle a 15 ans, une légère déficience intellectuelle et est passé, avec AC3, du groupe spécial au groupe régulier de progression du CAIC
AS1	Il a 12 ans, est sourd et étudie le matin dans le groupe de progression de 1er cycle de SC. Il est arrivé à SC à l'âge de 10 ans et présente résultats positifs dans les évaluations pédagogiques.
AS2	L'étudiante a 10 ans, est sourde et étudie en 1ère année de 2nd cycle à SC. Elle est arrivée à SC avec peu de connaissances du langage des signes, cependant son évaluation pédagogique fait état de très bonnes avancées
AS3	Étudiante surde, de parents également sourds. Elle a 13 ans et est en 3ème année de 2nd cycle à SC
AS4	Étudiante sourde, elle a 11 ans et étudie dans le même groupe que AS3.
AS5	Elle a 12 ans et est élève en 1ère année de 2nd cycle à SC dans la classe de sourds.
AS6	Elle est une fille de 13 ans et étudie avec AS3 et AS4 en 3ème année de 2nd cycle.
AS7	Elle a 12 ans et est également une élève de 3ème année de 2nd cycle.
AS8	L'étudiante a 11 ans et est un élève de 1ère année de 2nd cycle. Il est à SC depuis 2000 et sa mère assure les cours de LIBRAS à SC. AS8 a démontré depuis lors, une avancée dans tous les domaines

Tableau 16 – Elèves « non handicapés »

Nom	**Description**
ARC1	Elle a 12 ans et est élève de la classe de progression du 2nd cycle du CAIC
ARC2	Étudiant dans la classe de ARC1 au CAIC, il a 13 ans.
ARS1	Fille de 8 ans, elle est élève de 3ème année du 1er cycle de SC
ARS2	Fille de 8 ans, est élève dans la même classe que ARS1.
ARS3	Étudiant dans le groupe d'ARS1 et ARS2. Il a 8 ans

2.2 Entretiens semi-dirigés avec les différents protagonistes

Cherchant à mettre à l'épreuve notre hypothèse de recherche, nous avons choisi l'entretien.

Selon Willian Labov et David Fanshel : "Un entretien est un discours à partir duquel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui se trouvait dans la biographie de B." [265]

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Pour ces auteurs, la subjectivité du produit informatif généré est une propriété inhérente à tout type d'entretien, que ce soit un interrogatoire policier, une confession ou une consultation à fin thérapeutique. L'entretien de recherche appartient ainsi à cet ensemble, mais se différencie de par sa finalité qui consiste en un travail de recherche, ce qui veut dire qu'il s'inscrit comme élément méthodologique dans un procédé scientifique.

Nous avons choisi l'entretien et non le questionnaire, car ce dernier produit une série de discours fragmentés, non linéaires et impersonnels, et laisse échapper des informations que seul l'entretien personnel arrive à capter.

D'après Grard Leclerc, le terme "entretien" désignait, à l'époque de la Renaissance, une rencontre et un dialogue entre deux personnages de même statut, comme par exemple, deux monarques. [266] Cette idée de même statut témoigne de l'exigence d'exclusion de rapports de force, de pouvoir, etc., susceptibles de s'établir entre les interlocuteurs, qui pourrait causer des conflits et empêcher un discours linéaire. Il est fondamental qu' une préparation precède l'entretien afin d'éliminer tout type d'embarras entre les interlocuteurs qui pourrait nuire à l'entretien.

Le contrat de communication est formé par des paramètres qui constituent les connaissances minimales partagées par les interlocuteurs sur les objectifs de ce dialogue. Il est nécessaire de donner préalablement des informations sur le travail en cours, sur le pourquoi de l'entretien, le pourquoi du lieu et des sujets choisis, etc.

Nous avons préalablement envoyé, à tous les sujets de nos entretiens, excepté aux élèves et aux parents, un explicatif du présent travail, informant de l'importance de l'entretien et de la collaboration de chaque personne interrogée afin d'établir un contrat de communication initial. [267] Les parents et les élèves ont été informés oralement de la recherche et ont participé volontairement aux entretiens.

Lors des entretiens, nous avons proposé un enregistrement par magnétophone ou par écrit. Tous les interlocuteurs, sans exception, se sont montrés favorables à l'enregistrement.

Entre les différentes variantes possibles, nous avons privilégié l'entretien semi-directif. Ses questions, ni totalement ouvertes, ni trop canalisées, laissent à l'interviewé un certain degré de liberté de discours. Ainsi, ce type d'entretien nous permet d'accéder plus facilement au sens donné par ces sujets à leurs pratiques, expériences, difficultés ou réussites.

Nous faisons directement référence à un type d'entretien semi-directif : l'entretien compréhensif, comme le définit Jean-Claude Kaufmann. Ce type d'entretien conduit à une

[265] LABOV, (W.); FANSHEL, (D.), Therapeutic Discourse. London , 1977, cité par BLANCHET, (A.) Interviewer, in BLANCHET, (A.); GHIGLIONE, (R.), MASSONNAT, (J.), TROGNON, (A.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Dunod, Paris, 1998, p. 82.

[266] LECLERC, (G.), L'observation de l'homme, une histoire des enquêtes sociales, Paris, 1979, cité par BLANCHET, (A.); *Op.cit*. p.93

[267] ANNEXES p.3

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

rupture progressive avec l'objet de la recherche, en opposition relative avec le sens commun. Il se caractérise par un aller-retour permanent entre compréhension, écoute attentive, prise de distance et analyse critique. L'objectif de cette méthode est la production d'une théorie partant du terrain, particulièrement apte à capter et comprendre les processus sociaux. Sa flexibilité et proximité avec les méthodologies anthropologiques d'immersion dans la culture étudiée apparaît adéquate à notre recherche. Le qualificatif "compréhensif" est compris comme "intropathie" au sens weberien. "La démarche compréhensive, affirme-t-il, s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit se saisir et comprendre de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus; elle commence par l'intropathie." [268]

Selon Jean-Claude Kaufmann, l'entretien compréhensif possède six caractéristiques:

· Rupture avec la hiérarchie.

L'auteur insiste sur l'effort à réaliser pour approfondir les échanges entre intervieweur et interviewé de manière à atteindre les informations essentielles. La grille qui sert de base à l'entretien est cependant prise en compte de manière flexible. Il convient de garder un style oral fluide comme lors d'une conversation, en évitant de tomber dans le style séquence de questions- réponses rappelant en permanence qui interroge et qui répond. En résumé, il faut éviter la hiérarchie sans pour autant basculer vers une équivalence de positions, ce qui pourrait déstructurer l'entretien. L'objectif est que l'interviewé comprenne que sa parole a de la valeur, qu'on l'écoute avec attention, qu'il tient le rôle principal. Pour bien conduire ce type d'entretien, la rupture avec les attitudes formelles classiques des entretiens est indispensable.

· L'enquête dans l'enquête

Il s'agit d'approfondir l'enquête dans l'enquête, exercice riche en informations, émotions et humanité. Se mettre de manière intense à l'écoute de ce qui est dit, analyser les propos de l'interlocuteur pendant l'entretien, chercher sans cesse à le stimuler afin qu'il approfondisse sa pensée. Rien n'est rigide ni établi de forme définitive : les surprises et les imprévus sont considérés comme fortement significatifs au moment de l'analyse du contenu.

· L'empathie

La posture à adopter face à l'interviewé est identique à celle que l'on adopte face à un monde à découvrir, empli de richesses inconnues. Il faut associer une attitude de sympathie envers l'interviewé à la découverte de son système de pensée. C'est en entrant dans le monde de l'autre que l'on découvre ses catégories opératoires, ses particularités, ses grandeurs et ses faiblesses. Il s'agit de découvrir et de comprendre ce monde en captant en permanence ses structures intellectuelles. Cette intimité affective et conceptuelle ne peut exister que si l'intervieweur met entre parenthèses ses propres

[268] KAUFMANN, (J-C.), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 1996, p.9

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

opinions et catégories de pensée. On cherche à comprendre avec considération et une intense soif de savoir, ce qui exclut toute attitude de rejet ou d'hostilité.

· L'engagement

Contrairement à l'entretien "traditionnel" qui exige une certaine distance et neutralité, l'entretien compréhensif requiert une présence en même temps discrète et personnalisée : "cela ne sert à rien de s'effacer, déclare Kaufmann, de regarder du coin de l'oeil, de baisser les yeux, de prendre un air modeste, de se faire tout petit et d'oublier, personne ne croira que vous n'avez pas d'opinion ou de préférence quelconque sur le sujet qui vous intéresse." [269]

L'échange ne peut se structurer qu'à partir des références que l'interlocuteur trouve chez l'intervieweur, qui entre ainsi dans le monde de l'interviewé sans pour autant en devenir sa copie. Il exprime brièvement ses idées et ses émotions, rit, explique certains aspects de ses hypothèses, analyse sur le moment ce qui vient d'être dit et va jusqu'à critiquer et manifester son désaccord, toujours ouvert à l'autre et attentif à lui attribuer la place de "vedette".

Il tente de devenir aussi proche et intime que possible et de préserver l'anonymat qui aide l'interlocuteur à s'exprimer plus librement.

· Un jeu à trois pôles

L'entretien compréhensif présuppose, d'un côté, l'empathie, et de l'autre, un engagement. L'objet de la recherche, qui constitue l'essence même de l'entretien, est ainsi considéré à partir de deux points de vue différents : celui de l'interlocuteur qui n'en connaît que des fragments et celui de l'intervieweur qui cherche fortement à s'en approcher.

C'est à partir du pôle " objet de recherche", partagé de manière quelque peu imprécise par les deux autres pôles, interlocuteur et intervieweur, que débute le "jeu" de l'entretien.

· Les tactiques

Toutes les tactiques susceptibles de favoriser la parole sont conseillées, y compris l'humour et le charme. L'entretien compréhensif repose ainsi sur la notion de construction sociale de la réalité, renvoyant à une dialectique, et non à une rupture entre objectif et subjectif, individu et société, afin d'appréhender le caractère complexe et contradictoire de l'être humain dans la société.

L'entretien compréhensif, qui se caractérise par une rupture avec la formalité et les hiérarchies, qui a un aspect de dialogue informel et qui, en opposition aux entretiens traditionnels, valorise l'interviewé, semble être l'outil le mieux adapté aux objectifs de cette recherche.

L'entretien compréhensif nous permet ici de capter la transformation culturelle générée par les écoles d'inspiration freiréenne.

[269] KAUFMANN, (J-C.), *Op.cit*., p.52

Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits dans leur intégralité selon les grilles de questions préalablement élaborées, conçues comme des guides flexibles.

A la fin de chaque entretien, nous avons adressé une question ouverte à tous les interviewés, afin que l'interlocuteur rajoute quelque chose ou fasse librement des commentaires: « Quels compléments ou observations aimeriez-vous ajouter? »

Du fait de la diversité de la population interviewée, nous avons élaboré un tronc commun de questions aux arborescences spécifiques à chaque groupe. Le tableau qui suit, présente les questions qui ont été posées à chaque groupe, excepté au groupe d'élèves. L'ordre des questions diffère pour chaque groupe et n'obéit pas strictement à l'ordre exposé dans le tableau, élaboré pour faciliter la visualisation des questions et des groupes y ayant répondu. [270]

Ainsi, la question numéro 2, par exemple, apparaît dans les entretiens des groupes 1à 5, tandis que la question numéro 13 est uniquement présente dans les entretiens des groupes 1 et 2.

[270] Voir les question dans l'ordre originelle avec chaque groupe et les réponses complètes. ANNEXES p.6

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Groupes	Description
1-	Enseignants travaillant avec les enfants à BES
2-	Enseignants travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans enfants à BES
3-	Directeurs d'écolas, coordinateur pédagogique et Secrétaires d'Education;
4-	Professionnels externes à l'école travaillant avec les enfants à BES
5-	Parents d'élèves à BES
6-	Elèves à BES
7-	Elèves "non handicapés"

Tableau 17 – Groupes interviewés

Tableau 18 – Questions pour l'entretien

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Questions	**Groupes**						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Comment concevez-vous l'éducation scolaire d'un enfant à BES? Doit-on, à votre avis, au vu de ses difficultés, privilégier l'aspect "socialisation"? Doit-on donner la priorité aux savoirs scolaires?	x	x	x	x	x		
2. Que pensez-vous de l'accueil qui lui est réservé parmi les autres enfants? Quels sont, à votre avis, les bénéfices qu'il peut tirer d'une scolarisation dans une "école populaire"? Quels bénéfices peut-il apporter à l'école?	x	x	x	x	x		
3. Comment définissez-vous, personnellement, la "déficience" ou le "besoin éducatif spécifique"?	x	x	x	x			
4. Pensez-vous que "l'école populaire" prend en considération la diversité des élèves"? Pourquoi? De quelle manière?	x	x	x	x			
5. Avez-vous remarqué, au sein de la communauté locale, un quelconque changement de regard (attitudes, comportement) sur les personnes à BES que vous estimeriez lié à l'action de cette école?	x	x	x	x			
6. De quelle manière l'école populaire assure-t-elle une continuité éducative pour les enfants (progression en cycles, avenir après l'école?)	x	x	x				
7. Quelles difficultés rencontrez-vous ou (avez-vous rencontrés) dans la mise em oeuvre du projet d'une école populaire ouverte à tous?	x	x	x				
8. Quelle forme prend votre collaboration avec les autres professionnels qui travaillent avec ces enfants? Quelles sont, à votre avis, les difficultés et les apports principaux de cette collaboration?	x	x		x			
9. Comment analysez-vous les progrès de ces élèves en matière de pensée critique? En matière d'autonomie? De participation?	x	x					
10. Comment considérez-vous le dialogue existant avec les parents d'élèves? Quelles en sont les limites? Quels en sont les atouts?	x	x					
11. Avez-vous le sentiment que cette jonction école populaire/inclusion a changé votre pratique professionnelle? Si oui, pourquoi? En quoi?	x	x					
12. Quelles formes prend cette collaboration avec les autres professeurs en relation à l'interdisciplinarité? Quelles sont, à votre avis, les difficultés et les apports essentiels de cette collaboration?)	x	x					
13. Dans votre pédagogie, la pratique des termes générateurs a-t-elle été modifiée par l'arrivée des enfants à BES? Si oui, pourquoi et comment?)	x	x					
14. Vous sentez-vous prêt à répondre aux nouvelles exigences éducatives et pédagogiques que cela implique? Si oui, pourquoi et comment? Si non, pourquoi?	x	x					
15. Est-il nécessaire ou non de proposer un espace d'éducation, spécifique à leurs difficultés? Comment définiriez-vous cet espace?	x	x					
16. Comment concevez-vous et mettez-vous en pratique la dialogicité dans l'enseignement et l'évaluation?	x						
17. Qu'est-ce qui a changé, à votre avis, pour votre enfant depuis son entrée à l'école populaire?					x		
18. Pensez-vous que l'école populaire puisse contribuer à faciliter son inclusion sociale?					x		
19. Qu'est-ce qui a changé pour toi depuis que tu es ici? A ton avis, pourquoi?						x	

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

20. Qu'est-ce que tu voudrais changer de ton l'école? (en relation aux professeurs, à tes camarades...Pourquoi?)						x	x
21. Comment vis-tu le fait d'être avec des camarades à BES dans ton école? Raconte-moi un bon moment. Raconte un moment "désagréable" ou qui n'a pas été un bon moment en leur compagnie.							x

Le groupe des **parents d'élèves avec BES** a répondu à 7 questions supplémentaires, outre celles indiquées dans le tableau ci-dessus:

Quand avez-vous inscrit votre enfant à l'école populaire?Pourquoi?	1.
Qu'est ce qui a changé, à votre avis, pour votre enfant, depuis son entrée à l'école populaire?	2.
Pensez-vous que l'école populaire puisse contribuer à faciliter son inclusion sociale? Si oui, comment? Si non, pourquoi?	3.
Comment imaginez-vous l'avenir scolaire et professionnel de votre enfant?	4.
Participez-vous à la vie scolaire de votre enfant? A quelles occasions? De quelle manière?	5.
Etes-vous membre d'une association ou mouvement qui oeuvre en faveur des personnes atteintes de déficience? Lesquels?	6.
Quels compléments ou observations aimeriez-vous ajouter?	7.

Les questions posées aux **élèves à BES** ont suivit l'ordre de la grille de questions ci-dessous:

Dans quelle école étudiais-tu auparavant? Pourquoi es-tu venu dans cette école?	1.
Qu'est-ce qui a changé pour toi depuis que tu es ici? A ton avis, pourquoi?	2.
Quel travail veux-tu faire plus tard? Pourquoi? Qu'en pensent tes parents, tes frères et soeurs, tes professeurs et tes camarades?	3.
Qu'est-ce que tu voudrais changer de ton l'école? (par rapport à tes professeurs, à tes camarades..) Pourquoi?	4.

Pour les **élèves "non handicapés"** l'entretien s'est composé des questions suivantes:

Comment vis-tu le fait d'être avec des camarades qui ont des BES dans ton école?	1.
Raconte un bon moment passé avec eux	2.
Raconte un moment "désagréable" ou qui n'a pas été un bon moment en leur compagnie.	3.
Tu en parles avec tes parents? Si oui, qu'en disent-ils? Si non, pourquoi? Tu en parles avec tes camarades? Si oui, qu'en dites-vous? Si non, pourquoi?	4.

Selon la méthodologie de l'entretien compréhensif, les questions ont été posées de la manière la moins formelle possible et ont été adaptées à l'interlocuteur. Elles sont utilisées, de fait, comme guides pour l'entretien. Dans le cas des élèves par exemple, des

efforts ont été faits pour les laisser libres de répondre :

- Explication des professeurs par rapport à l'entretien
- Connaître les enfants et jouer avec eux avant l'entretien
- Les accompagner dans la classe et dans les activités extra-scolaires.
- Poser les questions sous la forme d'un dialogue.

Les enfants sourds étaient accompagnés d'un professeur – interprète pour répondre aux questions, car nous ne pratiquons pas la langue des signes.

De manière générale, tous les entretiens se sont déroulés dans un climat agréable et conformément aux exigences méthodologiques de notre recherche.

2.3 Méthode d'analyse de contenu de notre corpus d'entretiens

Le traitement des données des 51 entretiens est effectué selon la méthodologie d'analyse thématique, telle que la conçoit Laurence Bardin. Comme l'explique l'auteur, "L'analyse thématique consiste à repérer des noyaux de sens qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi." [271]

Nous repérons dans chaque réponse le noyau de sens, c'est-à-dire la phrase ou le segment de discours qui répond le plus objectivement à la question posée par rapport au thème.

Le "thème" en tant qu'unité de registre, c'est-à-dire une unité de signification qui se dégage d'un texte analysé selon les critères relatifs à la théorie guidant la lecture, correspond à une partie du texte, à un extrait du texte analysé.

Visant saisir les changements d'attitudes, d'opinions et de croyances des acteurs educatifs, l'analyse thématique apparait la méthodologie la plus pertinente. Ce, en accord avec Bardin. Pour l'auteur, "Le thème est généralement utilisé comme unité de registre pour étudier les motivations des opinions, des attitudes, des valeurs, des croyances, des tendances, etc. Les réponses aux questions ouvertes, les entretiens (non-directifs ou davantage structurés) individuels ou de groupe, d'enquête ou de psychothérapie, etc., peuvent être, et sont, fréquemment analysés sur la base du thème. " [272]

Les thèmes correspondent aux fondements de l'inclusion cités dans la première partie de ce travail. Ils guident nos entretiens afin de savoir si, et jusqu'à quel point, les écoles populaires étudiées suivent ces fondements, traçant de ce fait les ruptures nécessaires au passage d'une "école exclusive" à une "école inclusive", conformément à notre hypothèse de recherche.

A chaque fondement correspond un code conforme au tableau suivant:

[271] BARDIN, (L.), *Análise de conteúdo*, edições 70, Lisboa, 1995, p. 105

[272] BARDIN, (L.), *Op.cit.*, p. 106

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Tableau 19 – Codes des fondements de l'inclusion

Code	Fondements de l'inclusion
F1	Valoriser la diversité humaine en affirmant le droit de chaque enfant à être reconnu et respecté dans sa singularité.
F2	Lutter contre l'oppression et l'exclusion sous toutes ses formes.
F3	Garantir l'accès de chaque enfant, sans discrimination, aux diverses possibilités éducatives, professionnelles, sociales, culturelles, artistiques, sportives, etc.
F4	Stimuler et développer la participation critique, l'autonomie et la collaboration de tous aux processus éducatif, dans la perspective d'une société démocratique.
F5	Apporter des réponses à chaque enfant, selon ses besoins singuliers, à travers une pédagogie diversifiée : curriculum et organisation scolaires flexibles, pratiques interdisciplinaires, apprentissages contextualisés, évaluation formative.
F6	Passer d'une conception qui attribue les difficultés d'apprentissage à l'enfant à une vision qui les conçoit comme la résultante d'une distorsion entre leurs nécessités réelles, le programme scolaire et les stratégies pédagogiques.
F7	Valoriser l'expérience, réaliser la formation et la professionnalisation de l'ensemble des acteurs éducatifs.

A partir des fondements, nous avons extrait les thèmes et sous-thèmes suivants qui orientent nos entretiens:

Tableau 20 – Thèmes et sous-thèmes

Code du fondement	Thèmes	Sous-thèmes
F1	Valorisation de la diversité	
F2	Lutte contre l'oppression et l'exclusion	
F3	Garantie d'accès à l'éducation	
		Des élèves
F4	Stimulation à la participation critique et créative	Des professeurs
		Des parents
		De la communauté
		Pratiques interdisciplinaires
F5	Réponses pédagogiques adaptées à la singularité des élèves (curriculum flexible)	Apprentissages à partir du contexte réel de l'élève
		Évaluation du dialogue
F6	Les difficultés d'apprentissage sont attribuées à la résultante d'une distorsion entre élève/programme scolaire/stratégies pédagogiques	
F7	Formation professionnelle et valorisation de l'expérience des professeurs	

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Chacune des 21 questions qui composent les entretiens se réfère à un thème. Cependant, pour les parents et les élèves nous avons inséré quelques questions visant à créer un bon climat et à mieux comprendre la situation de ces deux groupes. Le tableau suivant répertorie les questions analysées :

Tableau 21 – Question par thème

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Fond.	Thèmes et sous-thèmes	Questions
F1	Valorisation de la diversité	3.Comment définissez-vous personnelle-ment la “déficience” ou le “besoin éducatif spécialisé”?
		4. Pensez-vous que “l’école populaire” prend en considération la diversité des élèves”? Pourquoi? De quelle manière?
		2. . Que pensez-vous de l’accueil qui lui est réservé parmi les autres enfants? Quels sont, à votre avis, les bénéfices qu’il peut tirer d’une scolarisation dans une “école populaire”? Quels bénéfices peut-il apporter à l’école?
		5. Avez-vous remarqué, au sein de la communauté locale, un quelconque changement de regard (attitudes, comportement) sur les personnes à BES que vous estimeriez lié à l’action de cette école?
F2	Lutte contre l’oppression et l’exclusion	17. Qu’est-ce qui a changé, à votre avis, pour votre enfant, depuis son entrée à l’école populaire?
		18. Pensez-vous que l’école populaire puisse contribuer à faciliter son inclusion sociale?
		19. Qu’est-ce qui a changé pour toi depuis que tu es ici? A ton avis, pourquoi?
		20. Qu’est-ce que tu voudrais changer de ton l’école? (en relation aux professeurs, à tes camarades...Pourquoi?
		21. Comment vis-tu le fait d’être avec des camarades à BES dans ton école?Raconte un bon moment. Raconte-moi un moment “désagréable” ou qui n’a pas été un bon moment en leur compagnie.)
		15. Est-il nécessaire ou non de proposer un espace d’éducation, spécifique à leurs difficultés? Comment définiriez-vous cet espace?
F3	Garantie d’accès à l’éducation	6. De quelle manière l’école populaire assure-t-elle une continuité éducative pour les enfants (progression en cycles, avenir après l’école?)
		7. Quelles difficultés rencontrez-vous ou (avez-vous rencontré) à la matérialisation du projet d’une école populaire ouverte à tous?
	Stimulation à la participation	

	- des élèves	9. Comment analysez-vous les progrès de ces élèves en matière de pensée critique? En matière d'autonomie? De participation?
F4	- des professeurs	8. Quelle forme prend votre collaboration avec les autres professionnels que travaillent avec ces enfants? Quelles sont, à votre avis, les difficultés et les apports principaux de cette collaboration?
	- des parents	10. Comment considérez-vous le dialogue existant avec les parents d'élèves? Quelles en sont les limites? Quels en sont les atouts?
	Curriculums flexibles et interdisciplinaires adaptés aux besoins des élèves	
F5	- pratiques interdisciplinaires	12. Quelles formes prend cette collaboration avec les autres professeurs en relation à l'interdisciplinarité? Quelles sont, à votre avis, les difficultés et les apports essentiels de cette collaboration?)
	apprentissages à partir du contexte réel de l'élève	13. Dans votre pédagogie, la pratique des termes générateurs a-t-elle été modifiée par l'arrivée des enfants à BES? Si oui, pourquoi et comment?
	- évaluation formative	16. Comment concevez-vous et mettez-vous en pratique la dialogicité dans l'enseignement et l'évaluation?
F6	Les difficultés d'apprentissage sont attribuées à la résultante de l'intéraction élève / programme scolaire / stratégies pédagogiques	1. Comment concevez-vous l'éducation scolaire d'un enfant à BES? Doit-on, à votre avis, privilégier l'aspect de "socialisation" en gardant à l'esprit les difficultés de l'enfant? Doit-on donner la priorité aux savoirs scolaires?
F7	Formation professionnelle et valorisation de l'expérience des professeurs	11. Avez-vous le sentiment que cette jonction école populaire/inclusion a changé votre pratique professionnelle? Si oui, pourquoi? En quoi?
		14. Vous sentez-vous prêt à répondre aux nouvelles exigences éducatives et pédagogiques que cela implique? Si oui, pourquoi et comment? Si non, pourquoi?)

Ainsi, en répondant à la question, l'interviewé aborde le thème, validant ou contestant son contenu, selon le cas.

Dans le cadre de cette analyse thématique, nous avons effectué une analyse quantitative qui répertorie le nombre de réponses validant ou non le thème. Cette analyse ne doit pas être comprise comme définitive, mais plutôt comme un support pour l'analyse

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

qualitative, aidant à la visualisation d'un ensemble de réponses qui oriente notre analyse. L'analyse qualitative est menée à partir des arguments énoncés par les interviewés.

Les analyses qualitative et quantitative sont toutes deux traitées verticalement, c'est-à-dire par groupes d'acteurs, permettant ainsi de comparer les réponses données par chaque groupe.

Les critères utilisés dans l'analyse quantitative, afin de savoir si la réponse valide ou invalide le thème, sont les suivants :

F1 : Les deux questions se référant au premier fondement cherchent à savoir :

- Si la **valorisation de la diversité** est présente dans la représentation que se fait l'interviewé de la personne déficiente (question 3 – Comment définissez-vous personnellement la "déficience" ou le "besoin éducatif spécifique"?)

Nous considérons comme des réponses qui invalident le thème celles qui définissent la personne à BES comme "ayant besoin d'aide" ou comme quelqu'un qui "n'arrive pas à" ou "n'a pas la capacité de" faire quelque chose. Les réponses qui définissent la personne à BES comme un problème en soi ne valorisent pas la diversité.

- Si elle est stimulée par l'école populaire (question 4 – Pensez-vous que l'école populaire prend en considération la diversité des élèves? Pourquoi? De quelle manière?

Nous considérons comme des réponses affirmatives : "Oui, je pense", "elle prend en considération".

F2 : Les questions 17 et 18 sont spécifiques au groupe des parents et les questions 19, 20 et 21 à celui des élèves. Dans leur majorité, les questions relatives au second fondement cherchent à savoir :

- Si la **lutte contre l'oppression et l'exclusion** est confirmée dans le discours de l'interviewé lorsque ce dernier défend, approuve ou voit de manière positive l'accueil des enfants à BES parmi les enfants de l'école régulière (question 2 – Que pensez-vous de de l'accueil qui lui est réservé parmi les autres enfants? Quels sont, à votre avis, les bénéfices qu'il peut tirer d'une scolarisation dans une "école populaire"? Quels bénéfices peut-il apporter à l'école?)

Nous considérons comme des réponses affirmatives celles qui défendent et font l'éloge de l'accueil des enfants à BES parmi les autres.

- Si elle est confirmée au travers d'un changement positif du regard posé par la communauté sur les personnes déficientes (question 5 – Avez-vous remarqué, au sein de la communauté locale, un quelconque changement de regard (attitudes, comportement) sur les personnes à BES que vous estimeriez lié à l'action de cette école?)

Nous considérons comme des réponses affirmatives: "oui", "j'ai remarqué".

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

- Si elle est confirmée dans le discours des parents lorsque ces derniers disent avoir perçu des changements positifs chez leur enfant depuis son entrée à l'école populaire. (question 17 – Qu'est-ce qui a changé, à votre avis, pour votre enfant, depuis son entrée à l'école populaire?)

Nous considérons comme des réponses affirmatives celles qui indiquent des changements positifs.

- Si elle est confirmée dans le discours des parents lorsque l'école populaire peut contribuer à l'inclusion sociale de leur enfant (question 18 - Pensez-vous que l'école populaire puisse contribuer à faciliter son inclusion sociale?)

Nous considérons comme des réponses affirmatives: "oui, je pense".

- Si elle est confirmée dans le discours de l'élève avec BES lorsque ce dernier narre un fait positif em lien avec son entrée à l'école populaire (question 19 – Qu'est-ce qui a changé, pour toi, depuis que tu es ici? A ton avis, pourquoi?)

Nous considérons comme des réponses affirmatives celles dans lesquelles l'élève parle d'un changement positif.

- Si elle est confirmée dans le discours de l'élève à BES lorsque les changements énoncés par ce dernier n'expriment pas de mal-être ou de malaise lié à sa déficience et ne se réfèrent pas à 'existence d'un préjugé. (question 20 - Qu'est-ce que tu voudrais changer de ton l'école? (en relation aux professeurs, à tes camarades..) Pourquoi?)

Nous considérons comme des réponses qui valident le thème celles où l'élève ne souhaite aucun changement ou lorsque le changement désiré n'est pas motivé par l'existence d'un préjugé ou d'une gêne ressentie par l'élève du fait de sa cohabitation avec les élèves dits "normaux".

- Si elle est confirmée dans le discours de l'élève dit "normal" lorsque ce dernier n'exprime pas de préjugé envers ses camarades. Les deux questions suivantes (Raconte-moi un bon moment...) sont un complément à la question 21 et sont ici analysées conjointement (question 21 - Comment vis-tu le fait d'être avec des camarades à BES dans ton école? Raconte-moi un bon moment. Raconte un moment "désagréable" ou qui n'a pas été un bon moment en leur compagnie.)

Nous considérons comme des réponses validant le thème, celles où l'élève considère "normal" d'être avec des camarades à BES.

F3 : Les questions qui se rapportent au troisième fondement cherchent à savoir :

- Si **l'accés à l'éducation des enfants à BES** est garanti par l'école populaire au travers de programmes et/ou actions qui prennent en compte la progression et/ou la continuité éducative des enfants à BES (question 6 – De quelle manière l'école populaire assure-t-elle une continuité éducative pour les enfants (progression en

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

cycles, avenir après l'école?)

Nous considérons comme affirmatives les réponses qui défendent le fait que l'école assure une continuité éducative.

- Si les interviewés trouvent necessaire l'existence d'espaces adaptés aux spécificités des enfants sans pour autant les mettre à l'écart (question 15 – Est-il nécessaire ou non de proposer un espace d'éducation spécifique à leurs difficultés? Comment définiriez-vous cet espace?)

Nous considérons comme des réponses affirmatives celles qui défendent le fait que l'école doit promouvoir cet espace, soit dans des classes régulières, soit dans des classes spéciales au sein de l'école régulière, sans perdre de vue une école qui s'adapte à l'élève sans le mettre à l'écart des autres.

- Si l'acces est garanti par une école ouverte à tous (question 7 – Quelles difficultés rencontrez-vous (ou avez-vous rencontré) à la matérialisation du projet d'une école populaire ouverte à tous?)

Nous considérons comme des réponses validant le thème celles où l'interviewé affirme que malgré les difficultés, il conçoit que l'école populaire est effectivement ouverte à tous. Nous cherchons encore à saisir quelles sont les principaux obstacles à la matérialisation du projet d'école populaire.

F4 : Les questions qui se réfèrent au quatrième fondement abordent le thème de la stimulation à la participation critique et à la collaboration et les sous-thèmes se réfèrent aux divers acteurs éducatifs (élèves, professeurs et professionnels externes, parents, communauté). Il y a trois questions liées à ce thème. Elles cherchent à savoir :

- Si la participation, la pensée critique et l'autonomie des élèves sont prises en compte par l'école populaire (question 9 – Comment analysez-vous les progrès de ces élèves en matière de pensée critique? En matière d'autonomie? De participation?)

Nous considérons comme des réponses validant le thème celles où l'interviewé considère que la pensée critique, l'autonomie et la participation sont stimulées.

- S'Il existe une collaboration entre les différents professionnels de l'éducation existe. (Question 8 – Quelle forme prend votre collaboration avec les autres professionnels que travaillent avec ces enfants? Quelles sont, à votre avis, les difficultés et les apports principaux de cette collaboration?

Nous considérons comme des réponses validant le thème celles où l'interviewé décrit la collaboration existante et comme l'invalidant celles dans lesquelles il affirme qu'il n'existe pas de collaboration.

- S'Il existe une participation des parents d'élèves dans l'école (question 10 – Comment considérez-vous le dialogue existant avec les parents d'élèves? Quelles en sont les limites? Quels en sont les atouts?

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Nous considérons comme des réponses validant le thème celles où l'interviewé affirme qu'il existe un bon dialogue entre l'école et les parents.

F5 : Le thème relatif au cinquième fondement est le **curriculum flexible et interdisciplinaire, adaptable aux singularités des élèves.** Nous cherchons à analyser le thème sous trois dimensions, ou sous-thèmes :

· Pratiques interdisciplinaires : (question 12 – Quelles formes prend cette collaboration avec les autres professeurs en relation à l'interdisciplinarité? Quelles sont, à votre avis, les difficultés et les apports essentiels de cette collaboration?)

Nous considérons comme des réponses validant le thème celles qui soulignent qu'il existe des pratiques interdisciplinaires, et comme invalidant ce dernier celles où l'interviewé dit ne pas avoir de telles pratiques.

· Apprentissages à partir du contexte réel des élèves : Nous avons cherché à savoir si la pratique des thèmes générateurs s'adapte au contexte des élèves et est par là même effective. (question 13 – Dans votre pédagogie, la pratique des termes générateurs a-t-elle été modifiée par l'arrivée des enfants à BES? Si oui, pourquoi et comment?)

Nous considérons comme des réponses validant le thème celles où l'interviewé affirme que les thèmes générateurs se sont adaptés, dans leur contenu, au contexte des enfants à BES.

· Evaluations relatives au dialogue : Nous cherchons à savoir si l'évaluation est faite non seulement par le professeur mais aussi par l'élève. (question 16 – Comment concevez-vous et mettez-vous en pratique la dialogicité dans l'enseignement et l'évaluation?)

Nous considérons comme validant le thème les réponses qui affirment qu'il y a évaluation de la part des élèves.

F6 : En relation au sixième fondement, nous avons cherché à savoir si les acteurs de l'école populaire ont rompu avec la vision traditionnelle qui privilégie la socialisation au détriment des savoirs scolaires du fait du manque de confiance dans le potentiel de l'élève à BES. Traditionnellement, on attribuait les difficultés d'apprentissage de l'enfant à BES exclusivement à l'enfant, sans remettre en cause le système pédagogique. La question posée lors de l'entretien amène l'interviewé à se positionner par rapport à l'importance de la socialisation et des savoirs scolaires dans la scolarisation des enfants à BES.

Le thème est résumé dans l'affirmation suivante : **les réussites et les difficultés d'apprentissage sont perçues comme une résultante d'une distortion entre l'élève, le programme scolaire et les stratégies pédagogiques**, (Question 1 : Comment concevez-vous l'éducation scolaire d'un enfant à BES? Doit-on, à votre avis, privilégier l'aspect de "socialisation" en gardant à l'esprit les difficultés de l'enfant? Doit-on privilégier les savoirs scolaires?)

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Nous considérons comme validant le thème les réponses qui accordent autant d'importance aux savoirs scolaires qu'à la socialisation ainsi que celles qui privilégient les savoirs scolaires car elles représentent une rupture avec la pensée traditionnelle.

F7 : Les questions se référant au septième fondement ont pour thème la **formation professionnelle et la valorisation de l'expérience des professeurs** face aux défis de l'inclusion. Elles cherchent à découvrir :

- Si l'interviewé se sent préparé à répondre aux nouvelles exigences éducatives et pédagogiques issues du mouvement d'inclusion et considère avoir reçu une formation adaptée: (question 14 – Vous sentez-vous prêt à répondre aux nouvelles exigences éducatives et pédagogiques que cela implique? Si oui, pourquoi et comment? Si non, pourquoi?)

Nous considérons comme des réponses affirmatives celles qui y répondent par "oui" et comme négatives celles qui y répondent par "non"

- S'il a le sentiment que l'union entre école populaire et mouvement inclusif a modifié sa pratique professionnelle. La question amène l'interviewé à parler de son expérience. (question 11 – Avez-vous le sentiment que cette union "école populaire / inclusion a modifié votre pratique professionnelle? Si oui, pourquoi? En quoi?)

Nous considérons comme des réponses affirmatives celles qui y répondent par "oui" et comme négatives celles qui y répondent par "non"

Notre analyse thématique s'est déroulée conformément aux critères ici énoncés. Pour une meilleure visualisation des résultats, nous avons divisé l'analyse en deux chapitres : l'un est destiné aux fondements les plus larges et appartenant à une sphère davantage sociale (fondements 1 à 4) et l'autre est dédié aux fondements spécifiques à la pratique pédagogique scolaire (fondements 5 à 7).

Chapitre 3. Ce qui émerge de l'analyse du corpus, dans une perspective sociale

3.1 Valorisation de la diversité et respect de la singularité

Deux questions (questions 3 et 4) se référant au premier fondement de l'inclusion : "Valoriser la diversité humaine en affirmant le droit de chaque enfant à être reconnu et respecté dans sa singularité", ont été posées.

A la question 3 (Comment définissez-vous personnellement la "déficience" ou le "besoin éducatif spécialisé"?) les groupes 1, 2, 3 et 4 ont répondu comme l'illustrent les tableaux ci-dessous.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Tableau 22 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

Question 3 : Comment définissez-vous personnellement la "déficience" ou le "besoin éducatif spécifique"?)	Quant.
Réponses qui valorisent la diversité	
- c'est quelque chose qui est vraiment spécial, une priorité et qui mérite toute notre attention	1
- des enfants qui ont besoin d'un accueil différencié de celui des autres	1
- enfants qui ont besoin d'une attention différenciée car leur développement n'est pas identique à celui des autres	1
- Personnes qui ont besoin de méthodes différentes pour apprendre ou réussir à faire les choses à cause d'une déficience qui touche certains organes de leur corps	1
- Le BES peut être lié à un problème physique, ou également psychologique ou mental, à un retard ou quelque chose comme ça.	1
- un sujet nécessitant un apprentissage différencié, un rythme ou une langue différente	1
- ce qui est spécial et différent	1
- une personne qui possède les mêmes capacités qu'un quelconque autre sujet.	1
Sous-total des réponses	8
Réponses qui ne valorisent pas la diversité	
C'est la personne qui a besoin d'aide pour progresser et pour réaliser une activité	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	9
Pas de réponses	0
TOTAL	9

Tableau 23 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec des classes régulières sans élèves à BES

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Question 3 : Comment définissez-vous personnellement la "déficience" ou le "besoin éducatif spécialisé"?	Quant.
Réponses qui valorisent la diversité	
Des personnes différentes qui apprennent à des moments et dans des laps de temps différents, certaines apprennent plus rapidement et d'autres non	1
- Un besoin que présente l'être humain, un besoin physique ou mental, spécifique à un groupe, qui différencie ce groupe des autres	1
- c'est tout ce qui doit être adapté afin que les personnes à BES puissent vivre dignement avec les autres personnes	1
Sous-total des réponses	3
Réponses qui ne valorisent pas la diversité	
-des personnes qui ont besoin d'aide pour réaliser des activités quotidiennes et de plus d'explications pour en comprendre certaines	1
- quand l'enfant n'arrive pas ou présente des difficultés à réaliser une activité proposée. Difficulté de mémorisation (...) un enfant qui n'arrive pas à comprendre comme les autres	1
Sous-total des réponses	2
Total des réponses	5
Pas de réponses	0
TOTAL	5

Seuls 3 des 14 professeurs interrogés ne semblent pas valider le contenu de ce thème, ce qui revient à dire, que 11 des professeurs interrogés sur les notions de déficience ou de "besoin éducatif spécifique", placent la diversité au centre de leurs définitions.

Bien que les réponses du groupe 1 valident le thème dans une proportion plus grande que celles du groupe 2, cette différence ne nous apparaît pas significative.

L'intérêt est ici de savoir si les professeurs considèrent la personne à BES comme quelqu'un de différent ou s'ils l'appréhendent comme une personne ayant besoin d'aide, ayant des difficultés, étant donc par définition en désavantage par rapport aux personnes dites "normales".

Tableau 24 – (3) Directeurs d'écoles, coordinateur pédagogique et Secrétaires d'Education

Question 3 : Comment définissez-vous personnellement la "déficience" ou le BES?	Quant.
Réponses qui valorisent la diversité	
- ce sont des manières différentes d'apprendre, de comprendre, de voir le monde	1
- ce sont des personnes qui ont besoin d'un accueil différencié	1
- tous les élèves sont spéciaux et toutes les écoles devraient être spéciales	1
- ce sont des besoins auxquels il faut répondre de manière différente	1
- Tout enfant ou individu qui a des besoins différents aux standards de la normalité	1
- des enfants qui ne réussissent pas à apprendre dans un curriculum dit normal, imposé par la société	1
Sous-total des réponses	6
Réponses qui ne valorisent pas la diversité	
Sous-total des réponses	0
Total des réponses	6
Pas de réponses	0
TOTAL	6

La totalité des réponses du groupe 3 valorisent, par les définitions données, la diversité. Les réponses ne valorisent pas seulement la diversité mais soulignent également l'importance de l'engagement de la société et de l'école à s'adapter aux différences. Nous percevons cela clairement, par exemple, dans la réponse de Sec3, lorsque celle-ci affirme: "Tous les enfants sont spéciaux et toutes les écoles devraient être spéciales" [273] .

Tableau 25 – (4)Professionnels extérieurs à l'école

Question 3 : Comment définissez-vous personnellement la "déficience" ou le BES?	Quant.
Réponses qui valorisent la diversité	
Sous-total des réponses	0
Réponses qui ne valorisent pas la diversité	
- ce sont des enfants qui ont beaucoup besoin des autres, des enfants que tu dois aider.	1
- Pour moi, les BES sont des besoins d'ordre physique, émotionnel et intellectuel, associés ou non, qui interfèrent dans le développement et l'adaptation de l'être humain à son environnement.	1
- le besoin d'un accueil plus orienté, qui a pour but de redimensionner les fonctions et les capacités réduites.	1
Sous-total des réponses	3
Total des réponses	3
Pas de réponses	0
TOTAL	3

Le groupe 3 se différencie des autres, car la totalité des réponses données invalident

[273] Toutes les citations des entretiens sont aux ANNEXES p.6.

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

le thème. Nous avons ici 3 personnes issues du monde médical qui ne semblent pas partager la vision du cercle pédagogique. Nous percevons que leurs définitions ne contiennent pas les mots "différent" ou "diversité", mais définissent la personne à BES comme quelqu'un ayant besoin d'aide et ayant des fonctions et capacités réduites.

La réponse de Ex2: " Pour moi, les BES sont des besoins d'ordre physique, émotionnel et intellectuel, associés ou non, qui interfèrent dans le développement et l'adaptation de l'être humain à son environnement." [274] . L'interviewé pense qu'il collabore, par sa présence, à "l'ajustement" ou à l'adaptation de cette personne à l'environnement. L'inverse n'est pas évoqué.

Malgré les réponses données par ce dernier groupe, nous pouvons conclure que la grande majorité des définitions données par les interviewés (17 sur 23) valorise la différence. Ces derniers portent un regard plus valorisant sur les enfants à BES, un regard en accord avec le mouvement inclusif.

Les groupes 1, 2 et 3 ont répondu à la question 4 (Pensez-vous que "l'école populaire"prend en considération la diversité des élèves? Pourquoi? De quelle manière?)

Tableau 26 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

Question 4 : Pensez-vous que "l'école populaire"prend en considération la diversité des élèves? Pourquoi? De quelle manière?)	Quant.
Réponses affirmatives	6
Réponses négatives	3
Total des réponses	9
Pas de réponses	0
TOTAL	9

Tableau 27 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec les classe régulières sans élèves à BES

Question 4 : Pensez-vous que "l'école populaire"prend en considération la diversité des élèves? Pourquoi? De quelle manière?)	Quant.
Réponses affirmatives	4
Réponses négatives	
Total des réponses	4
Pas de réponses	1
TOTAL	5

Les deux groupes d'enseignants ont, par la majorité de leurs réponses (10 sur 13), validé le thème. Pour eux, l'école populaire prend en considération la diversité des élèves car, comme l'affirme PC1: " Les problèmes et besoins des élèves sont une priorité" [275] L'enseignante PEC1 déclare : "Il existe un travail de valorisation du sujet. Il n'est pas seulement question de savoir scolaire, pédagogique. Nous prenons en compte plusieurs

[274] Voire ANNEXES pp. 06-169

[275] ANNEXES pp. 06-169

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

choses. Par exemple, ils s'organisent par rapport à leur hygiène personnelle. Par rapport au fait de manger tout seuls. D'aller et rentrer seuls de l'école. L'autonomie (...) Nous prenons en considération ce qu'il a acquis au fur et à mesure."

Certaines réponses, comme celles de l'enseignante PS2 montrent qu'il existe, de fait, une diversification pédagogique qui cherche à proportionner l'accès au savoir pour tous:

« Je pense qu'elle est prise en considération ; le matin, par exemple, je travaille avec un groupe de 12 enfants. Mais chaque enfant possède une déficience différente à celles autres. Cela constitue des difficultés d'apprentissage. Et chaque déficience est différente d'une autre. Mais nous organisons des activités diversifiées, des ateliers d'apprentissage et d'autres activités, en plus de les diriger vers le CAPP, où il y a des orthophonistes, des psychologues(...) Par exemple, je mets un enfant qui sait déjà lire et écrire avec un qui ne sait pas. Il va écrire une phrase, un texte, et l'autre va seulement dessiner, faire des tentatives, mais tout compte. »

Nous pouvons noter dans cette déclaration de PS2, que, tout en étant enseignante de classes régulières, cette dernière considère la diversité des modes d'apprentissage de ses élèves et prend en compte tout progrés effectif et non pas uniquement les progrès des "meilleurs élèves".

Les différents discours laissent entrevoir l'effectivité de l'engagement des enseignants aux côtés d'une pédagogie diversifiée et valorisante pour tous ses élèves. Regardons les réponses du groupe ci-dessous:

Tableau 28 – (3) Directeurs d'écoles, coordinateur pédagogique et secrétaires d'Education

Question 4 : Pensez-vous que "l'école populaire"prend en considération la diversité des élèves? Pourquoi? De quelle manière?)	Quant.
Réponses affirmatives	5
Réponses négatives	1
Total des réponses	6
Pas de réponses	
TOTAL	6

A l'exception d'un interviewé, tous ont affirmé que l'école populaire prend en considération la diversité des élèves. Sec2 déclare : "L'école populaire que nous construisons dans notre ville a cette finalité. Nous savons que chaque élève apprend d'une manière différente, dans des laps de temps différents. Lorsque nous organisons l'école à partir des principes des cycles de formation, nous avons en perspective le développement humain (...) Lorsque nous organisons les travaux à partir des besoins des différents sujets, nous proportionnons, par les travaux collectifs, par les travaux individuels, une organisation des activités diversifiées dans la salle de classe pour les différents niveaux d'apprentissage. Le rassemblement des élèves en groupes, dans des groupes avec lesquels ils ont le plus d'affinité, les ateliers pédagogiques avec des travaux qui se basent sur les différents besoins, (...) Lorsqu'on se donne pour défi de construire l'inclusion dans l'école populaire, il y a des principes qui organisent cette pratique".

Toutes les réponses du groupe 3 vont dans le même sens et indiquent que l'école

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

populaire s'accorde avec les principes de l'école inclusive pour ce qui est de la diversification pédagogique.

Les réponses aux deux questions se référant au premier fondement confirment le fait que les écoles étudiées valorisent la diversité et respectent la singularité de chaque élève.

3.2 Lutte contre l'oppression et l'exclusion

Au second fondement de l'inclusion: " Lutter contre l'oppression et l'exclusion, sous toutes ses formes", nous associons sept questions qui cherchent à capter le regard des acteurs éducatifs sur l'enfant à BES visant savoir s'il s'agit d'un regard en lien avec le mouvement inclusif. Les groupes 1 à 5 ont répondu à la question 2, les groupes 1 à 4 à la question 4, seuls les parents des enfants à BES ont répondu aux questions 17 et 18, les élèves à BES aux questions 19 et 20 et enfin, le groupe des élèves dits "non handicapés" ont répondu à la question 21. Nous pouvons ainsi analyser la question de l'exclusion à partir de différents points de vue.

Tous les groupes ont répondu à la question 2 (Que pensez-vous de l'accueil qui lui est réservé parmi les autres enfants? Quels sont, à votre avis, les bénéfices qu'il peut tirer d'une scolarisation dans une "école populaire"? Quels bénéfices peut-il apporter à l'école?). Nous avons obtenu les résultats suivants:

Tableau 29 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

Question 2 : (Que pensez-vous que l'accueil qui lui est réservé parmi les autres enfants? Quels sont, à votre avis, les bénéfices qu'il peut tirer d'une scolarisation dans une "école populaire"? Quels bénéfices peut-il apporter à l'école?).	Quant.
Défend l'accueil des enfants à BES parmi les autres enfants	
- je trouve cela merveilleux	1
-je cherche à les mettre ensemble. Pour que les autres apprennent à les voir avec d'autres yeux.	1
- je trouve cela très important	1
- je pense que les élèves entendants vont mieux comprendre l'autre et mieux l'accepter	1
- j'ai toujours admiré le travail fait ici. Ils ont leur salle de classe et ils sont en interaction avec les entendants.	1
- si l'enfant à une DM légère, mais qu'il réussit à progresser parmi les autres, je ne vois pas pourquoi le mettre ailleurs	1
- c'est normal, il a besoin d'être avec les autres enfants	1
Sous-total des réponses	7
Ne défend pas l'accueil des enfants à BES parmi les autres:	
- Si je construisais une école, je construirais une école exclusivement pour les sourds. Tout le monde dit que si c'était le cas il n'y aurait pas de cohabitation avec les autres élèves mais je trouve que c'est mieux comme ça.	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	8
Pas de réponses	1
TOTAL	9

Tableau 30 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec des classes régulières sans élèves à BES

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

question 2 : Que pensez-vous de l'accueil qui lui est réservé parmi les autres enfants? Quels sont, à votre avis, les bénéfices qu'il peut tirer d'une scolarisation dans une "école populaire"? Quels bénéfices peut-il apporter à l'école?)	Quant.
Défend l'accueil des enfants à BES parmi les autres:	
-Je pense que ça doit être comme ça. On essaie de réserver des moments pendant lesquels ils vont être avec les autres pour faire une activité.	1
- Ils se rendent compte qu'il a une déficience mais qu'avec le groupe, qu'en compagnie des autres il arrive à la surmonter.	1
- La cohabitation serait clairement bénéfique pour tous.	1
Sous-total des réponses	3
Ne défend pas l'accueil des enfants à BES parmi les autres:	
-quand ils sont avec les enfants qui eux avancent, le travail n'avance pas (...) Ce n'est pas facile d'être avec celui qui sait, tout en sachant que toi tu ne sais rien. Ce qui savent ne comprennent pas toujours ce qui ne savent pas. Ils finissent par se moquer d'eux, par les mettre à l'écart..	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	4
Pas de réponses	1
TOTAL	5

10 des 12 professeurs ayant répondu à la question se sont montrés favorables à l'accueil des enfants à BES parmi les autres. Les arguments fournis démontrent que les professeurs travaillant directement avec les enfants à BES, perçoivent les bénéfices de cette interaction, aussi bien pour ces enfants que pour les autres élèves dits « normaux ».

L'enseignante PC2 cite le thème générateur comme un des bénéfices apporté par l'école populaire aux enfants à BES : « Pour moi, le meilleur aspect de cette initiative c'est que l'on part de la réalité de l'élève. Par exemple, on ne va pas parler de volcans si l'élève n'a pas de connaissances de son propre environnement (…) Les enfants dits « normaux » ont une difficulté de compréhension à niveau macro, micro… et je pense que pour un enfant à BES c'est encore plus compliqué si on ne commence pas par travailler le « je » qui l'entoure, la famille... »

Pour PC3, le bénéfice réside dans le système de progression de l'école populaire :

« Je vois l'école populaire comme une école qui se préoccupe réellement de l'inclusion de tous. Cette tentative de progression est un espace qui leur offre un temps supplémentaire pour s'approprier ce qu'ils n'ont pas réussi à s'approprier lorsqu'ils étaient avec l'autre groupe.».

D'autres professeurs, tels que PC3, y perçoivent des bénéfices non seulement pour les enfants à BES mais aussi pour les autres :

« Ça me semble important non seulement pour eux mais également pour les autres enfants, pour qu'ils prennent conscience du devoir de respecter l'autre même s'il est différent, de laisser une place à l'autre..»

L'entretien avec l'enseignante d'éducation physique, PES5, nous éclaire également sur les bénéfices apportés :

« En éducation physique, on s'intéressait auparavant plus à la sélection des

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

meilleurs, on visait plus la compétition. Maintenant, on recherche la participation de tous (…). En donnant à tous des opportunités, sans rechercher uniquement la perfection (…) on cherche à favoriser les échanges et non l'individualisme.»

Pour le professeur PES2, lui même sourd, un des bénéfices est le soutien qu'offre l'école populaire aux sourds :

« L'éducation populaire a soutenu l'éducation des sourds. Dans les autres écoles pour sourds, il manque beaucoup de choses, ici ils ont suffisamment d'informations, d'échanges et de contacts avec les autres. Auparavant, ils restaient très seuls chez eux. Ici ils arrivent à donner leur opinion.»

Observons les réponses des groupes 3, 4 et 5, qui s'apparentent à celles des groupes antérieurs :

Tableau 31 – (3) Directeurs d'écoles, coordinateur pédagogique et secrétaires d'education

Question 2 : Que pensez-vous de l'accueil qui lui est réservé parmi les autres enfants? Quels sont, à votre avis, les bénéfices qu'il peut tirer d'une scolarisation dans une "école populaire"? Quels bénéfices peut-il apporter à l'école?	Quant.
Défend l'accueil des enfants à BES parmi les autres:	
- Les autres enfants vont apprendre que le monde se construit avec des différences, ils vont apprendre à aider la personne en fauteuil roulant, à communiquer en langue des signes avec les sourds, à aider l'aveugle. (...) Différents langages se mettront en place et l'être humain s'humanisera encore plus. Pas avec de la pitié mais avec l'authenticité qui s'établit lorsque l'on vit avec les différences	1
- l'accueil des enfants à BES parmi les autres constitue un droit pour chaque citoyen	1
- en plus de cette socialisation, il est en permanence entouré d'autres enfants qui interagissent avec lui de manière différente	1
- offrir aux élèves des moments avec d'autres groupes a été positif	1
-l'inclusion des personnes handicapés est un processus qui doit se concrétiser, cependant je pense que cet enfant à besoin d'un accueil différencié, de professionnels compétents ...	1
Je pense que l'enfant y gagne à cohabiter avec les autres enfants, ainsi il se sent partie intégrante du groupe	1
Sous-total des réponses	6
Ne défend pas l'accueil des enfants à BES parmi les autres:	
Sous-total des réponses	0
Total des réponses	6
Pas de réponses	0
TOTAL	6

Coordinateur, secrétaires et directeurs d'école sont en faveur de l'accueil des enfants à BES parmi les autres.

Sec1 dit assister à une grande transformation des personnes grâce à l'école populaire :

« Hier, un homme de l'education des jeunes et adultes (EJA) disait : Il y a une personne dans notre classe qui a des difficultés. Elle n'arrive pas à écrire deux

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

lignes, alors nous écrivons à sa place. Mais on s'est rendu compte qu'on le faisait à sa place, et on ne peut pas le faire à sa place. Il faut qu'elle sache le faire. Alors maintenant on s'assoit à côté d'elle, et c'est à elle de le faire. – Alors dis-moi, quand est-ce que cela à de l'importance dans une école classique? Ce qui compte c'est qui recopie le plus vite, qui répond le plus vite, qui a appris par cœur. Mais quand la personne commence à faire attention à ce qui l'entoure…. Quand elle commence à surveiller sa maison mais aussi celle de son voisin. Ce sont des rêves, mais si tu regardes bien, tu vois les enfants qui deviennent plus responsables, qui font plus attention aux autres, qui partagent leur repas. Ils apprennent à faire plus attention à l'autre. Ce n'est pas l'équation mais plutôt son utilisation.»

Dir1 considère la diminution des préjugés comme le principal bénéfice de cet accueil:

"Je crois que les enfants commencent à voir les autres enfants avec "d'autres yeux", avec moins de préjugés. Les élèves à BES sont toujours avec les autres élèves pendant les récréations, et parfois ils font des activités avec les autres groupes du cycle, ce qui s'est avéré être une bonne expérience. Je pense que dans une autre école ils ne seraient pas ensemble... Parfois, des écoles publiques nous appellent en disant : - Cet élève n'a plus rien à faire dans cette école. – Nous recevons donc des élèves qui nous ont été "signalés" par les écoles publiques et ici nous avons travaillé avec eux, nous les avons mis dans les classe de progression et beaucoup ont réussi à progresser. Donc ici on accueille.... »

Pour Sec2, il ne s'agit pas d'un simple bénéfice mais d'un droit citoyen :

« Je crois que tous en tireront des bénéfices, car aussi bien l'enfant à BES que les autres apprennent. Les bénéfices que peut tirer un enfant qui a des besoins spécifiques dans une école populaire réside dans le fait que cette école lui garantira un travail tourné sur sa propre réalité, sur ses besoins, réalisant un travail qui le construit comme sujet de sa propre histoire, capable d'agir sur sa réalité, car l'éducation populaire a une intentionnalité politique tournée vers les plus défavorisés. Nous nous sommes rendus compte que cette année, près de 200 élèves voulaient entrer dans les écoles du réseau spécialisé. Nous savons que ces élèves ont toujours existé. Cependant, ils n'avaient pas le courage de venir à l'école... Ou nous savons que très souvent les parents cachaient ces enfants à la maison... »

Les professionnels extérieurs à l'école se sont montrés plus réticents quant à l'accueil des enfants à BES parmi les autres. Les parents quant à eux, se sont montrés unanimes à cet accueil.

Tableau 32 – (4) Professionnels extérieurs à l'école

Question 2 : Que pensez-vous de l'accueil qui lui est réservé parmi les autres enfants? Quels sont, à votre avis, les bénéfices qu'il peut tirer d'une scolarisation dans une "école populaire"? Quels bénéfices peut-il apporter à l'école?)	Quant.
Défend l'accueil des enfants à BES parmi les autres:	
- je pense que les enfants à BES ont le droit d'être accueillis parmi les autres	1
Sous-total des réponses	1
Ne défend l'accueil des enfants à BES parmi les autres:	
- Je pense que leur accueil parmi les autres enfants "inclut" parce qu'il donne l'opportunité du contact et "exclut "dans la mesure où les difficultés visibles rendent difficile et empêchent la scolarisation en faisant que cet enfant se sente encore plus dépassé.	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	2
Pas de réponses	1
TOTAL	3

Tableau 33 – (5) Parents d'élèves à BES

Question 2 : Que pensez-vous de l'accueil qui lui est réservé parmi les autres enfants? Quels sont, à votre avis, les bénéfices qu'il peut tirer d'une scolarisation dans une "école populaire"? Quels bénéfices peut-il apporter à l'école?)	Quant.
Défend l'accueil des enfants à BES parmi les autres:	
- je trouve ça excellent...les enfants sont comme ça, non?...certains acceptent..	1
- je trouve que c'est bien parce qu'il apprend d'autres choses	1
- Je pense qu'il s'entend bien avec tout le monde ici. Je pense qu'il doit commencer à s'intégrer	1
- Je pense que c'est bien, d'une certaine manière, parce qu'ils ne peuvent pas avoir uniquement des rapports avec les sourds	1
Sous-total des réponses	4
Ne défend l'accueil des enfants à BES parmi les autres:	
Sous-total des réponses	0
Total des réponses	4
Pas de réponses	1
TOTAL	5

De manière générale, les mères voient de manière positive l'accueil de leurs enfants parmi les autres. Elles soulignent le bénéfice de cette cohabitation pour que leurs enfants ne soient pas isolés du monde, et apprennent avec les autres.

Une mère (MC1) souligne également comme un bénéfice le fait que l'école soit à proximité et en contact avec son quartier. Dans son récit, elle raconte comment ses voisins l'ont aidé à localiser son fils lorsque celui-ci s'est perdu.

Son témoignage donne à voir, que au delà de la manifestation de solidarité de ses voisins, cette mère s'est sentie acceptée et partie intégrante de l'école.

« C'est déjà arrivé qu'il s'en aille. Il est parti à midi moins le quart de la maison.

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Le voisinage tout entier s'est mis à le chercher. Des gens que je ne connaissais pas mais qui me connaissaient pour m'avoir vu avec lui. On l'a retrouvé à deux heures de l'après-midi. Il était allé rendre visite à un ami, mais cet ami habitait dans un autre quartier, je ne sais pas comment il est arrivé jusque là-bas. »

Mise à part la réticence exprimée par le groupe 4, tous les groupes confirment le thème, ce qui veut dire qu'ils sont favorables à l'accueil des enfants à BES dans des écoles régulières.

La question 5 (Voyez-vous, au sein de la communauté locale, une quelconque modification de regard (attitudes, comportement) par rapport aux personnes à BES que vous estimez lié à l'action menée par cette école ?) a été posée aux groupes 1, 2, 3 et 4 et la grande majorité des réponses (19 sur 22) ont validé le thème comme l'illustrent les tableaux suivants :

Tableau 34 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

Question 5. Avez-vous remarqué, au sein de la communauté locale, un quelconque changement de regard (attitudes, comportement) sur les personnes à BES que vous estimeriez lié à l'action de cette école?	Quant.
Oui	5
Non	3
Total des réponses	8
Pas de réponses	1
TOTAL	9

Tableau 35 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec des classe régulière sans élèves à BES

Question 5. Avez-vous remarqué, au sein de la communauté locale, un quelconque changement de regard (attitudes, comportement) sur les personnes à BES que vous estimeriez lié à l'action de cette école?	Quant.
Oui	5
Non	
Total des réponses	5
Pas de réponses	
TOTAL	5

Tableau 36 – (3) Directeurs d'école, Coordinateur pédagogique et Secrétaires d'Education

Question 5. Avez-vous remarqué, au sein de la communauté locale, un quelconque changement de regard (attitudes, comportement) sur les personnes à BES que vous estimeriez lié à l'action de cette école?	Quant.
Oui	6
Non	
Total des réponses	6
Pas de réponses	
TOTAL	6

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Tableau 37 – (4) Professionnels extérieurs à l'école

Question 5. Avez-vous remarqué, au sein de la communauté locale, un quelconque changement de regard (attitudes, comportement) sur les personnes à BES que vous estimeriez lié à l'action de cette école?	Quant.
Oui	3
Non	
Total des réponses	3
Pas de réponses	
TOTAL	3

Les interviewés expliquent la transformation qui s'est opérée grâce aux actions de l 'école. PC2 constate un changement chez les parents :

« Je le vois quand je parle avec certains parents qui nous rendent visite : ces derniers jours ils sont venus et ont assisté à une représentation du groupe de PEC1. Ils étaient ravis. Une mère a dit 'Mon dieu, quelles capacités!' Je pense que la communauté se rend compte qu'ils sont spéciaux, différents, mais qu'on doit les traiter comme tous les enfants. »

A l'école SC, ce changement est perceptible à travers l'attitude des entreprises et des institutions locales , comme l'illustre le témoignage de PS1 :

« Oui, je pense que la société dans son ensemble ne s'est jamais aperçue qu'il y avait tant de sourds à Chapecó et elle ne s'est jamais rendue compte que les sourds sont des gens comme nous, qu'ils possèdent les mêmes capacités ...Quand ils ont assisté à une représentation du groupe de danse, ça a été l'apogée. Mon dieu! Le groupe de danse a été appelé par d'innombrables entreprises pour faire des représentations car ils s'extasiaient de voir que les sourds savaient danser. Ils pensaient que les sourds étaient des incapables dans tous les domaines! Bien sûr il reste encore du chemin à faire...Mais c'est un début. »

Le regard des enfants entendants s'est peu à peu modifié grâce aux actions de professeurs tels que PES5 :

« Oui, je me rends compte qu'au début c'était comme ça: "Regarde le petit fou, le petit fou sourd". Maintenant non. Ils disaient aussi le petit muet, non? Maintenant ils disent le sourd. Même les entendants avaient peur des sourds, maintenant c'est fini tout ça. Aujourd'hui encore je racontais une histoire pour les entendants et les sourds et PES4 faisait circuler les petits livres, l'histoire passait sur le magnétophone et moi j'interprétais (en langue des signes). Les entendants regardaient l'histoire et me regardaient. Et ils disaient: "regarde ça c'est comme ça". Au moment de faire des groupes, je mets un sourd dans chaque groupe et ils font attention à ce que le sourd comprenne. Je pense que pour les parents aussi ça a beaucoup changé parce qu'avant il y avait de nombreuses réclamations: "le sourd s'est bagarré avec mon fils" et maintenant il n'y en a plus. »

Les autres groupes sont également du même avis et leurs témoignages vont dans le même sens que celui des professeurs.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Les actions menées par les écoles étudiées, semblent, selon les témoignages des interviewés, avoir provoqué un changement du regard posé sur les enfants à BES. Les personnes de l'école et extérieurs à cette dernière ont transformé leurs préjugés en acceptation et compréhension des différences.

Les parents ont répondu à deux autres questions qui se réfèrent à ce thème. Les résultats suivants correspondent à la question 17 (Qu'est-ce qui a changé, à votre avis, pour votre fils, depuis son entrée à l'école populaire ?) :

Les 3 mères ayant répondu à la question, disent avoir perçu des changements positifs pour leurs enfants :

Tableau 38 – (5) Parents d'élèves à BES

Question 17. Qu'est-ce qui a changé, à votre avis, pour votre enfant depuis son entrée à l'école populaire?	Quant.
Ça s'est amélioré	4
Ça n'a rien changé ou ça s'est dégradé	0
Sous-total des réponses	0
Total des réponses	4
Pas de réponses	2
TOTAL	6

Pour MC1, la cohabitation avec les enfants dits "normaux" crée des limites positives pour les enfants à BES :

« Je vois des différences. Je dis toujours : quand c'est comme ça, quand l'enfant mord et tape, il apprend beaucoup. Je pense qu'il doit vivre avec des gens normaux pour apprendre des choses positives. »

Selon MC2, les changements ont eu un grand impact sur sa conception de l'éducation de son fils:

« Il y a eu un changement car il a commencé à apprendre à écrire, à essayer d'apprendre les lettres. Ce qu'il ne faisait jamais avant. Je pensais qu'il allait rester là jusqu'à ce qu'on me dise. "Ramène-le à la maison, il n'y a pas de solution". Ici il apprend. »

Ce même changement a eu lieu pour MS3 avec son enfant sourd:

« Il adore y aller. Avant il n'était pas très motivé mais maintenant je vois qu'il adore. Aujourd'hui je me dis que ce n'est pas parce qu'il est sourd qu'il ne va pas faire d'études, etc. »

La question 18, posée aux parents (Pensez-vous que l'école populaire puisse contribuer à faciliter son inclusion sociale?) fait référence aux possibles impacts de l'école populaire sur l'inclusion sociale des enfants à BES

La majorité d'entre eux (4 sur 6) estime qu 'elle y contribue, comme l'illustrent les données ci-dessous:

Tableau 39 – (5) Parents d'élèves à BES

Question 18. Pensez-vous que l'école populaire puisse contribuer à faciliter	Quant.

son inclusion sociale?	
oui	4
non	1
Total des réponses	
Pas de réponses	1
TOTAL	6

Les arguments varient. Pour MC1 dont le fils souffre d'une déficience intellectuelle, cette inclusion commence dès le moment où l'école amène l'enfant se promener, lorsque l'école insère, de fait, l'enfant dans le monde:

« Oui, ça y contribue beaucoup car ils leur font découvrir de nombreux endroits. Des endroits, des lieux qu'on ne connaissait même pas, on y est allé avec eux. Avec des gens qu'on ne connaissait pas... Et les enseignantes de l'école sont merveilleuses! Elles sont toutes comme des mères! »

Dans le cas des sourds, la mère de AS9 pense également que les actions de l'école ont un impact sur l'inclusion sociale car la population sourde est connue de tous:

« Oui, car les gens connaissent bien l'école. Avant qu'il y ait cette école, les gens ne savaient pas qu'il y avait des sourds. Les gens les connaissent. Ils se promènent beaucoup. »

De manière générale, pour les parents des enfants à BES, l'école populaire dans laquelle leurs enfants sont inscrits a agi de manière inclusive, comme l'illustrent leurs réponses.

Les enfants à BES ont également été interrogés afin de savoir comment ils se sentaient dans leur école. La question 19 (Qu'est-ce qui a changé pour toi depuis depuis ton arrivée ici? A ton avis, pourquoi?) a été posé. Les résultats sont les suivants :

Tableau 40 – (6) Elèves à BES

Question 19. Qu'est-ce qui a changé pour toi depuis que tu es ici? A ton avis, pourquoi?	Quant.
Ça s'est amélioré	11
Ça n'a rien changé ou ça s'est dégradé	0
Total des réponses	11
Pas de réponses	6
TOTAL	17

Tous les élèves (11) ayant répondu aux questions ont parlé d'un changement positif. Les 6 questions sans réponses se rapportent aux enfants souffrant de déficience intellectuelle. Cependant AC2 et AC3 sont sans nul doute satisfaites de l'école:

"Je veux rester ici. Il y a des jeux, une salle informatique." "Ce qui a changé? C'est qu'ici on apprend plus."

La majorité des arguments énoncés par les élèves sourds illustre leur satisfaction vis-à-vis de l'apprentissage :

"Avant c'était nul, mais maintenant à SC les professeurs enseignent et nous apprenons. Avec les entendants ils n'interprètent pas en langue des signes. Maintenant c'est facile. Les entendants ne faisaient que parler et moi je ne

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

comprenais rien. Ici, ça me plaît."

Aucun des témoignages ne laisse entrevoir l'existence d'une quelconque insatisfaction vis-à-vis de l'école ou de forts préjugés. Afin de vérifier s'il n'existe aucun type de mécontentement par rapport à l'école nous avons posé la question 20 (Qu'est-ce que tu aimerais changer dans ton école? Par rapport aux professeurs, aux camarades, Pourquoi?). Les résultats sont les suivants :

Tableau 41 – (6) Elèves à BES

Question 20. Qu'est-ce que tu voudrais changer de ton l'école? (en relation aux professeurs, à tes camarades...Pourquoi?)	Quant.
Pas de changement voulu ou le changement désiré n'est pas relationné à un préjugé	15
Changement voulu car il ne se sent pas bien à l'école	0
Total des réponses	15
Pas de réponses	2
TOTAL	17

La totalité des réponses (15) traduit une totale satisfaction des enfants et les changements souhaités sont liés à des choses du quotidien, communes à toute école. La réponse de AC1 en est l'illustration:

" Je sais pas, améliorer le déjeuner, la salle de classe. Je changerais la salle de classe de PEC1, je la mettrais là-bas, parce que quand il pleut, c'est pas bien. Avec mes camarades j'aimerais que ce soit comme ça. Une fois il m'est arrivé quelque chose : Les filles ont écrit une lettre, elles ont dit que c'était moi et le professeur m'a puni. Je suis allé chez le directeur. J'ai dit que ce n'était pas moi...c'était Clo... J'aimerais changer des choses en éducation physique, le gymnase, mettre un poste radio en plus, il y a un poste radio qui ne marche pas bien, les boutons sont cassés."

AC8 décrit les changements qui ont déjà eu lieu et parle de la flexibilité de l'école, qui respecte les différents rythmes d'apprentissage des enfants:

"Rien. Il ne me reste plus qu'un an à passer ici. L'année prochaine je vais au Victor. Mais il y a des professeurs un petit peu casse-pieds (...) L'année dernière j'étais dans la classe de progression, mais je ne suis pas passé. Il y avait une professeure qui était nulle, nulle et c'est pour ça que je ne suis pas passé. C'était un monstre! Heureusement qu'elle est partie. Ses élèves devaient faire dix additions en cinq minutes. Même si tu n'avais pas terminé, elle effaçait tout. Maintenant j'y arrive parce qu'on a un peu plus de temps, comme ça on y arrive. Je n'arrivais pas à lire, j'avais honte, ici avec mes camarades je lis. A la maison, je lis aussi beaucoup avec ma mère."

Les changements que les élèves sourds désirent, montrent que la cohabitation avec les enfants entendants est difficile:

"J'aime tout, étudier LIBRAS c'est bien, mais avec les entendants c'est difficile. "

"Avec le groupe des sourds ça se passe bien mais avec les entendants c'est pas pareil. Parce que les sourds ont la langue des signes et les entendants ne font que parler et c'est difficile. On joue beaucoup."

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Malgré les difficultés de communication, les élèves sourds semblent satisfaits de l'école.

Au vu des réponses aux deux questions posées, ce groupe semble, de manière générale, se sentir bien et aimer l'école. Nous pouvons dire qu'il se sent effectivement partie intégrante de la communauté de l'école.

Afin de connaître le point de vue des élèves dits "non handicapés", nous avons posé la question 21 (Comment vis-tu le fait d'être avec des camarades qui ont des déficiences dans ton école? Raconte-moi un bon moment passé avec eux. Raconte-moi un moment désagréable ou n'a pas été bon en leur compagnie.)

Tableau 42 – (7) Elèves dits "normaux"

Question 21. Comment vis-tu le fait d'être avec des camarades à BES dans ton école? Raconte-moi un bon moment. Raconte un moment "désagréable" ou qui n'a pas été un bon moment en leur compagnie.	Quant.
Je trouve ça "normal" et/ou la cohabitation se passe bien	5
Je n'aime pas ça et je trouve la cohabitation étrange	0
Total des réponses	5
Pas de réponses	
TOTAL	5

Les 5 élèves interviewés déclarent qu'il est "normal" d'étudier avec des élèves à BES. Tous racontent naturellement de bons et de mauvais moments et aucun des récits n'est empreint de préjugés ou d'hostilité. Les trois témoignages ci-dessous illustrent ce propos :

"Je trouve ça bien car on joue ensemble de temps en temps. (bon moment); On jouait au volley dans le gymnase, on a fait un groupe de 3 mais une fois qu'on est parti, plus personne n'a gagné. (moment désagréable) : Quand AC1 et AC2 se sont disputées à cause d'un garçon." "Ah.. c'est sympa... Au début j'ai trouvé ça bizarre. Je me demandais : comment est-ce que je vais communiquer. Mais après j'ai pris des cours de LIBRAS. Un moment sympa c'était en cours de sport, j'ai du m'asseoir et rester avec D. parce que la prof m'a demandé de le surveiller parce qu'il est un peu agité, alors je suis restée avec lui. Un moment un peu difficile: Ah, une fois ils étaient là. Lui m'a dit que j'étais jolie et un autre que j'étais moche et je ne savais pas pourquoi. Ils se sont bagarré et moi je suis restée sans rien dire." "Ah! C'est sympa parce que ce sont nos amis, ils se bagarrent pas avec nous... J'ai un peu appris le langage des signes. Ah! On joue à pleins de choses ensemble : au ballon, en dehors des récréations... un moment difficile : quand le sourd m'a frappé. Ah! Parce qu'on jouait au foot, et j'ai pas vu, je lui ai shooté dans le tibia, et il s'est approché et m'a frappé."

A travers l'analyse des 7 questions liées au deuxième fondement, nous avons obtenu un panorama des points de vue des différents acteurs éducatifs. Les réponses montrent que la lutte contre l'oppression et l'exclusion est menée au sien des deux écoles étudiées.

3.3 Garantie, sans discrimination, de toutes les possibilités

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Au troisième fondement de l'inclusion : "Garantir l'accès de chaque enfant, sans discrimination, à diverses possibilités éducatives artistiques, sportives, etc.," correspondent trois questions (6, 15 et 7).

Les groupes 1, 2 et 3 ont répondu à la question 6, comme le montrent les tableaux ci-dessous:

Tableau 43 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

Question 6. De quelle manière l'école populaire assure-t-elle une continuité éducative pour les enfants (progression en cycles, avenir après l'école)?	Quant.
Elle assure une continuité	
- Nous avons l'education des jeunes et adultes (EJA)(...) Aujourd'hui on voit qu'ils sont motivés quand ils viennent. Il y a très peu d'absences. (...) Pour ce qui est de leur avenir scolaire ils pourront rester à l'école jusqu'à 21 ans.	1
-Il existe une préoccupation par rapport à l'orientation de chacun. Ici il y a cette préoccupation de savoir comment va être l'éducation des sourds en 3ème cycle. Un partenariat avec l'etat est en train de se mettre en place justement pour ça.	1
- l'année dernière on est arrivé à quelque chose. On a rassemblé les gens de la Préfecture avec ceux de l'État. Parce qu'on réfléchissait déjà à la forme que prendrait cette continuité. (...) On aura donc des interprètes et des professeurs alloués par l'Etat de Santa Catarina C'est une alternative, une stratégie...	1
- Il y a un groupe qui est en dernière année. Alors, maintenant on discute la mise en place d'un partenariat avec l'Etat de Santa Catarina afin de créer , ici à SC une classe de collège. La municipalité nous concède un espace et la région nous fournit les professeurs.	1
Sous-total des réponses	4
Elle n'assure pas de continuité	
- Quand ils sortent d'ici, ils vont à Victor Meireles...	1
- je pense que beaucoup d'enfants vont faire leur troisième cycle dans l'école voisine à côté et ne suivent pas... (...) On a eu deux garçons qui travaillaient au Banco do Brasil en tant que stagiaires...mais je trouve que c'est très peu...La majorité refait ce que leurs parents ont fait : faire pleins d'enfants et vivre ici dans les environs...	1
-Ecoute, moi je n'ai pas vu de suivi après. Et s'il y a un suivi, qu'est-ce qui vient alors après?	1
- Ils ont abordé le sujet mais ils ont dit qu'on manquait de partenariat...et la discussion est restée san suite...	1
Sous-total des réponses	4
Total des réponses	8
Pas de réponses	1
TOTAL	9

Tableau 44 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans élèves à BES

Question 6. De quelle manière l'école populaire assure-t-elle une continuité	Quant.

éducative pour les enfants (progression en cycles, avenir après l'école)?	
Elle assure lune continuité	
Sous-total des réponses	0
Elle n'assure pas de continuité	
- Il ne sortira de la classe de progression que quand il se rendra compte de ça. (...) pour moi c'est le problème de notre proposition de travail. On ne peut pas avancer s'il ne sait ni lire ni écrire...	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	1
Pas de réponses	4
TOTAL	5

Le groupe de professeurs travaillant exclusivement avec les classes régulières ont eu des difficultés à répondre à la question. Ils ont majoritairement affirmé ne pas savoir répondre, ou ont demandé à passer cette question. La seule réponse que nous ayons obtenu affirme que le système de progression n'assure pas de continuité éducative mais représente un problème en soi.

Le groupe 1, rassemblant les professeurs directement liés au enfants à BES, est divisé : 4 affirme que l'école populaire assure, d'une certaine manière, une continuité et 4 conteste cette affirmation de façon acerbe.

Les actions citées par les interviewés se réfèrent directement à l'école São Cristóvão qui a pris l'initiative de créer un partenariat entre les écoles d'Etat et municipales. Des professeurs – interprètes ont été alloués à l'école afin d'assurer une continuité éducative pour les sourds.

Les groupes de progression semblent être considérés tantôt comme une avancée, tantôt comme un recul : les témoignages recueillis dans les deux écoles font allusion à un effet "goulot". Certains enfants y demeurent pendant des années, sans que l'école ne sache comment les faire progresser. L'EJA apparaît comme une solution pour certains cas mais les témoignages révèlent que la majorité des élèves du CAIC vont à l'école d'état voisine Victor Meireles.

Une tentative de rapprochement avec cette école a été signalée, afin de faciliter la transition pour les enfants, mais elle reste insignifiante. Observons les propos du groupe 3 :

Tableau 45 – (3) Directeurs d'école, coordinateur pédagogique et Secrétaires d'Education

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Question 6. De quelle manière l'école populaire assure-t-elle une continuité éducative pour les enfants (progression en cycles, avenir après l'école)?	Quant.
Elle assure une continuité	
- Dans le groupe spécial que nous avons ici, ils peuvent rester plus de temps. Ils font leur troisième cycle ici et au cours de cette période, nous pouvons les inclure au moment qui nous semble le plus adéquate. Nous allons probablement les orienter vers l'enseignement professionnel..	1
- Avec les autorités compétentes nous avons cherché à mettre en place une continuité avec le collège, à avoir des salles pour les sourds et des professeurs compétents.	1
- Nous assurons les cours de collège à partir de 2005 grâce à un partenariat entre l'Etat de Santa Catarina et la municipalité.	1
-en offrant un rythme spécial, en garantissant la diversité de l'accueil, des moments spécifiques pour chaque sujet, des matières qui aident les enfants à acquérir des connaissances.	1
- L'école SC est organisée en cycles. (...) ici chaque cycle est plus long (...) Nous avons des groupes d'éducation spécialisée à l'EJA Paulo Freire. A l'école de sourds, nous avons par exemple, des centres d'informatique qui sont des salles d'informatique et qui garantissent une formation (...) il y a aussi les centres artistiques de culture populaire...	1
Sous-total des réponses	5
Elle n'assure pas de continuité	
-c'est un très grand questionnement. Il y a a l'école des jeunes et des adultes. Un élève spécial a réussi à terminer à 24 ans. Mais il n'y en a pas encore eu d'ici... C'est encore une de mes grandes angoisses... on se pose des questions sur le regroupement.	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	6
Pas de réponses	
TOTAL	6

La majorité de ce groupe considère qu'il existe des actions qui tentent d'assurer une continuité éducative. Ils mentionnent les cycles à la durée plus longue pour certains élèves, l'education des jeunes et adultes (EJA) pour d'autres, tout comme le partenariat avec les écoles d'Etat. Cependant, ces actions sont en discussion et ne sont pas encore concrètes.

9 réponses sur 15 valident le thème, cependant les interviewés émettent des réserves et laissent entrevoir que la question de la continuité éducative pour les enfants à BES est de fait, une préoccupation de l'école populaire, qui n'est pas , aujourd'hui encore, réellement effective.

Afin de savoir si les interviewés défendent l'existence d'un espace spécifique aux besoins des enfants à BES, nous avons posé la question 15 (Est-il nécessaire ou non de proposer un espace d'éducation spécifique à leurs difficultés? Quelle forme donneriez-vous à cet espace, Comment définiriez-vous cet espace?) aux groupes de

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

professeurs 1 et 2 comme l'illustrent les tableaux suivants:

Tableau 46 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

Question 15. Est-il nécessaire ou non de proposer un espace d'éducation, spécifique à leurs difficultés? Comment définiriez-vous cet espace?	Quant.
Un espace spécifique semblable à celui qui existe dans cette école est nécessaire	5
Un espace spécifique différent à celui qui existe dans cette école	4
Ce n'est pas nécessaire	0
Total des réponses	9
Pas de réponses	
TOTAL	9

Tableau 47 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec des classes régulières, sans élèves à BES

Question 15. Est-il nécessaire ou non de proposer un espace d'éducation, spécifique à leurs difficultés? Comment définiriez-vous cet espace?	Quant.
Un espace spécifique semblable à celui qui existe dans cette école est nécessaire	5
Un espace spécifique différent à celui qui existe dans cette école	0
Ce n'est pas nécessaire	0
Total des réponses	5
Pas de réponses	
TOTAL	5

La totalité des interviewés répond de manière affirmative, c'est-à-dire qu'ils considèrent nécessaire l'existence d'un espace spécifique pour les élèves à BES. 10 des 14 personnes interrogées défendent le modèle actuel d'école populaire.

La professeure PEC1 évoque sa vision de l'espace idéal et les difficultés qu'elle rencontre dans la pratique:

« Je pense qu'il y a des moments pendant lesquels on peut les mettre en classe normale et d'autres moments qui doivent leur être réservés. L'idéal, pour moi, ça serait qu'on puisse être tous ensembles tout le temps. Seulement avant d'arriver à cela, il y a beaucoup de choses à changer : la formation des professeurs, les camarades de classe, le nombre d'élèves par classe. Ils sont 28....c'est très difficile... On a déjà eu ça.... mais on n'arrive pas à faire du bon travail. Nous avons des élèves comme Paul. Il est resté un moment seul et nous avons trouvé, nous, lui, l'école et sa mère qu'il avait surmonté certaines difficultés. Maintenant il a surmonté certaines difficultés, il arrive à accompagner le groupe. S'il avait été là dès le début, il n'aurait pas réussi à résoudre ces difficultés. Il y a une élève qui étudie à l'EJA : elle et sa famille ont considéré qu'elle pouvait accompagner le groupe des jeunes adultes et ça c'est fait. »

Pour PES4, cet espace doit exister tout en maintenant un contact avec les enfants dits "normaux" :

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

« Je pense que de la manière dont ça été mis en place ici, cet espace réservé est nécessaire. Pour qu'ils voient qu'il y a des personnes qui ont les mêmes difficultés qu'eux, ou même d'autres difficultés, des personnes qui sont dans la même situation. Qu'ils puissent se rendre compte de ça mais sans pour autant s'éloigner des enfants dits "normaux", n'est-ce pas? Parce que sinon... Dans l'école spécialisée, ils étaient trop éloignés du contact avec les autres, très isolés, et ils ne s'intégraient pas. Ici je trouve que c'est un bon compromis. »

Nous remarquons que les 4 réponses qui défendent la création d'un espace différent à celui existant actuellement à l'école populaire, sans représenter l'avis de la majorité, ont été données par les professeurs travaillant avec les enfants sourds. Ils défendent un modèle d'école spéciale pour les sourds comme l'illustrent respectivement les témoignages de PES5 et PES1:

« Je ferais une meilleure école, je créerais une espace uniquement pour les sourds... où ils auraient plus d'opportunités. On assiste au développement des petits depuis longtemps ici. On voit qu'ils sont impatients de communiquer. Je leur donnerais donc plus d'espace. Je ferais une école pour sourds, ce qui ne veut pas dire qu'ils n'auraient pas de contact avec les entendants, on pourrait les amener dans une autre école, pour connaître... Ou alors chacun son espace... par exemple, un pour les aveugles, sans pour autant qu'ils ne puissent pas être avec les autres, mais chacun son espace... »

La réponse de PES1 reflète la difficulté à construire et à créer une école de la "diversité" qui posséderaient différentes formes d'organisation, comme par exemple différents espaces scolaires:

« Si je pouvais le faire, je construirais une école exclusivement pour les sourds. Pourquoi? Parce que je pense qu'à de multiples niveaux, c'est très positif d'être avec des entendants mais certaines choses mettent plus de temps à fonctionner parce que la préoccupation principale de l'école est d'unir, de mélanger et non pas de privilégier certains aspects que nous devons développer avec les sourds. Je pense qu'il y a une résistance de la part des autres professeurs, parce que lorsqu'on est arrivé, on disposait d'immenses salles et eux avaient des salles petites et remplies. Nous, nous avons peu d'élèves. On m'a fait des réflexions telles que: "tu as 6 élèves pour une salle immense!" Mais il y a une raison à ça. Les élèves sourds ne restent pas assis les uns derrière les autres, car sinon comment pourraient-ils interagir les uns avec les autres? »

Pour elle, l'élève sourd est désavantagé en termes d'apprentissage à SC. PES2 se souvient de la lutte des sourds dans l'histoire et propose une alternative:

« Un espace réservé aux sourds. Ils ont lutté pour avoir cet espace (...) il devrait y avoir un espace pour chacun d'eux. Du CP à la 3ème dans l'enseignement fondamental ça serait mieux d'être séparé et au lycée ils pourraient avoir un interprète, à l'université également... »

Nous pouvons dire qu'il existe encore une résistance de certains professeurs au modèle inclusif, notamment de ceux qui travaillent avec les sourds. Nos observons que le professeur sourd défend également un espace, qui, comme il l'explique lui-même, a été conquis au prix d'un grand effort:

Malgré les résistances, tout le monde est unanime pour dire qu'un espace spécifique,

adapté aux élèves à BES est nécessaire. Cette question va donc de pair avec les exigences de l'école inclusive.

Pour mesurer l'accessibilité, nous avons demandé aux groupes 1, 2 et 3: Quelles difficultés rencontrez-vous ou avez-vous rencontré à la matérialisation du projet d'une école populaire ouverte à tous?

Tableau 48 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

Question 7. Quelles difficultés rencontrez-vous ou (avez-vous rencontré) à la matérialisation du projet d'une école populaire ouverte à tous?	Quant.
Je rencontre des difficultés	
- Le projet d'une école pour tous est difficile a matérialiser quand la logique du marché du travail réside dans l'individualisme et la compétitivité.	1
- dans la formation	1
- manque d'engagement de la part des professeurs. Il y a beaucoup d'élèves dans les classes de progression	1
- une plus grande implication dans l'école(...) il faudrait renforcer le collectif	1
-C'est déjà un problème de pouvoir inscrire tout le monde parce qu'on manque d'espace. Les professeurs ont également des difficultés à récolter les discours. Le problème des discours et de leur analyse	1
- je pense qu'il n'y a pas assez d'équipements pour tous, on manque des toilettes, de rampes...	1
- On se pose des questions (...) une école ouverte à tous doit-elle accueillir tout le monde? Ou s'organise-t-elle pour accueillir un groupe?	1
Sous-total des réponses	7
Je ne rencontre pas de difficultés	
- Aujourd'hui, elle a la possibilité d'accueillir tout le monde, je pense qu'elle est effective et ouverte à tous.	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	8
Pas de réponses	1
TOTAL	9

Tableau 49 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans élèves à BES

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Question 7. Quelles difficultés rencontrez-vous ou (avez-vous rencontré) à la matérialisation du projet d'une école populaire ouverte à tous?	Quant.
Je rencontre des difficultés	
- par rapport à la question des contenus minimums (...) nous devons étudier encore davantage, chercher des alternatives et des matériaux qui améliorent le processus d'enseignement-apprentissage.	1
- notre problème se situe dans le "ouverte à tous", nous sommes entourés d'écoles d'Etat, ces écoles ne veulent pas prendre certains élèves et nous, nous ne pouvons pas dire non. Je pense également que notre opinion devrait davantage être prise en compte, nous qui sommes dans la classe. Très souvent, le Secrétariat ne nous consulte pas. Le programme arrive déjà tout prêt.	1
L'école, ses professionnels et sa structure sont-ils appropriés pour aider, avec l'appui d'autre entités, à résoudre les problèmes de l'école? Qui sont-ils? Il manque encore beaucoup de chose pour qu'existe une école réellement ouverte à tous. Manque de structures, de prise de conscience de la part de ceux qui fréquentent l'école..	1
Sous-total des réponses	3
Je ne rencontre pas de difficultés	
- je vois que nous sommes valorisés par cette proposition (...) on a un espace pour dire "je n'aime pas", "je ne veux pas"(...) cette proposition m'a aidé...à changer ma vision à voir ce qui est différent, à accepter la différence (...) on se sent mieux.Il y a de la collaboration	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	4
Pas de réponses	1
TOTAL	5

10 des 12 interviewés affirment rencontrer des difficultés à la matérialisation du projet d'une école populaire ouverte à tous. Les difficultés citées par les professeurs sont diverses : logique de marché incompatible au principe d'une école populaire, manque de formation et d'implication des professeurs, manque d'espace et de structure physique, doutes sur certains aspects pédagogiques.

Tableau 50 – (3) Directeurs d'école, Coordinateur pédagogique et Secrétaires d'Education

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Question 7. Quelles difficultés rencontrez-vous ou (avez-vous rencontré) à la matérialisation du projet d'une école populaire ouverte à tous?	Quant.
Je rencontre des difficultés	
- la difficulté majeure réside dans l'engagement de certains.	1
- on aurait besoin d'un plus grand nombre de politiques publiques qui garantissent une école équipée avec du matériel, des espaces physiques et des curriculums adéquats, une formation académique, on aurait besoin de qualifications et d'une formation continue des éducateurs	1
- la communauté a une vision faussée de ce qu'est l'éducation populaire, de sa qualité. Elle a une vision de quelque chose de populaire, c'est-à-dire pour le peuple, et qui n'est donc pas de qualité.	1
- il y a beaucoup de résistance.Beaucoup de gens de "droite" t'assurent que ça ne marche pas	1
- une des difficultés à laquelle il faut faire face est la formation du professeur qui a été préparé à travailler avec l'élève idéal, "normal". Il existe des résistances par rapport à l'école populaire. Parce que dans l'imaginaire des gens , ce qui est populaire a moins de qualité, par ex: des phrases telles que "s'il y a moins de qualité, il y a moins de contenu, il n'y a pas de redoublement.	1
- Je pense que ça vient de la société même : s'il y a un élève différent je vais retirer mon fils de l'école.L'école accueille l'élève, mais très souvent les familles des autres élèves ne veulent pas.	1
Sous-total des réponses	6
Je ne rencontre pas de difficultés	
Sous-total des réponses	0
Total des réponses	6
Pas de réponses	
TOTAL	6

Secrétaires, directeurs et coordinateur pédagogique sont également unanimes à affirmer qu'il y a encore beaucoup à faire avant qu'on puisse parler d'école ouverte à tous. Le groupe cite comme principales difficultés le manque d'engagement des acteurs, le manque de politiques publiques, la vision faussée de l'école populaire auprès de la communauté, la résistance politique et la résistance des professeurs et de la communauté.

Les réponses montrent clairement que l'école populaire ouverte à tous est un projet qui se réalise pas à pas. On perçoit la réelle préoccupation des écoles à accueillir les enfants et à favoriser l'accès au savoir, cependant cela se fait lentement, et il faut quotidiennement surmonter des obstacles.

Le thème de la garantie d'une éducation pour tous n'a été que partiellement validé par les réponses aux trois questions qui s'y réfèrent.

L'accès à l'éducation ou une école ouverte à tous n'est que partiellement confirmé car s'il existe des actions concrètes qui vont dans ce sens, il faut encore surmonter de nombreux obstacles

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

3.4 Stimulation et développement de la participation pour une société ouverte

Au quatrième fondement: "Encourager et développer la participation critique, l'autonomie et la collaboration de tous au processus éducatif, dans la perspective d'une société démocratique", correspondent trois questions (9, 8 et 10)

Pour ce qui est de la question 9 (Comment analysez-vous le progrès de ces élèves en matière de a) pensée critique? b) autonomie? c) participation?) les questions ont été divisées par points (a, b et c) afin de faciliter notre analyse:

Tableau 51 – (1) Professeurs travaillant avec les élèves à BES

Question 9. Comment analysez-vous les progrès de ces élèves en matière de pensée critique? En matière d'autonomie? De participation?	Quant.
a) La pensée critique est stimulée	
- selon le contenu travaillé, certains enfants ont des visions très critiques	1
- on observe la pensée critique à partir du positionnement de l'enfant sur des faits liés à la routine quotidienne.	1
- on trouve ça intéressant d'expliquer à l'élève, de lui dire pourquoi il fait cette activité. Mais jusqu'à huit ans, je vois qu'ils ne sont pas vraiment critiques. Si tu leur dis "fais-le", ils le font, mais je pense que ça a une grande importance de leur dire et on le fait beaucoup	1
- au fur et à mesure qu'ils apprennent la langue des signes. La première chose que l'on voit c'est la pensée critique, et principalement l'autonomie et la participation.	1
- généralement ils donnent leur opinion. On l'observe en permanence. Il y a un retour où on leur explique en quoi consiste le travail, ce que l'on est en train de développer.	1
Sous-total des réponses	5
a) la pensée critique n'est pas stimulée	
- peu pour ce qui est de la pensée critique. Je pense que les enfants sont encore très immatures, je pense qu'à partir de la 3ème année de 2nd cycle, c'est mieux.	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	6
Pas de réponses	3
TOTAL	9

Tableau 52 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans enfants à BES

Question 9. Comment analysez-vous les progrès de ces élèves en matière de pensée critique? En matière d'autonomie? De participation?	Quant.
a) La pensée critique est stimulée	
- on privilégie beaucoup " ce que tu as réussi à apprendre à partir de ça" (...) les élèves sont plus critiques et exigeants sur les sujets scolaires	1
-à partir du moment où tu cherches à ce que tes élèves aient accès à des savoirs différents et que tu leur donnes l'opportunité de voir, de connaître, de prendre la parole en classe, d'exposer leurs idées et que tu respectes ces idées, je pense que tu oeuvres pour que l'enfant réussisse à former un esprit critique	1
- dans cette proposition de travail, ils développent beaucoup la pensée critique	1
-ils apprennent à critiquer et aussi à trouve des solutions à leurs critiques et à leurs doutes sur un sujet déterminé	1
Sous-total des réponses	4
a) la pensée critique n'est pas stimulée	
- la pensée critique l'est encore peu (...)	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	5
Pas de réponses	0
TOTAL	5

9 réponses sur 11 prennent en considération la pensée critique. Ce qui nous intéresse ici, c'est de savoir si la pensée critique est prise en compte par l'enseignant au quotidien. Les arguments indiquent que la pensée critique est stimulée et prise en considération lorsque l'enseignant s'engage à expliquer le pourquoi des activités. Les élèves sont encouragés à dialoguer de manière critique et à proposer des solutions, comme l'illustre e témoignage de PEC3:

« Quand on peut accompagner les enfants par exemple, dès la 1ère année, on arrive à s'apercevoir des progrès qu'ils ont fait. Car si on instaure une discussion, un dialogue avec eux, ça leur donne l'opportunité de s'exprimer. Mon Dieu! On arrive à voir les progrès qu'ils ont fait! Même un changement d'attitude dans certains cas: on s'aperçoit qu'un enfant, qui au début manifestait beaucoup d'agressivité, change avec le temps, réussi à comprendre... Pour d'autres, c'est moins le cas. On peut voir que certains arrivent à discuter les problèmes relatifs au quartier. Pourquoi de telles choses se passent? Pourquoi ne pourraient-ils pas participer? Pourquoi ne sont-ils pas entendus? On observe la pensée critique à partir de leur positionnement par rapport aux faits de la routine quotidienne quand ils démontrent de l'autonomie et une capacité à résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. »

Pour ce qui est de l'autonomie, nous avons obtenu les réponses suivantes:

Tableau 53 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Question 9. Comment analysez-vous les progrès de ces élèves en matière de pensée critique? En matière d'autonomie? De participation?	Quant.
b) l'autonomie est stimulée	
- on observe la pensée critique à partir de leur positionnement par rapport aux faits de la routine quotidienne quand ils démontrent de l'autonomie et une capacité à résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés.	1
- par exemple, aujourd'hui ils sont déjà capables de s'organiser en groupes.	1
- au fur et à mesure qu'ils apprennent la langue des signes. La première chose que l'on voit c'est la pensée critique, et principalement l'autonomie et la participation.	1
- pour ce qui est de l'autonomie, les élèves veulent cette autonomie mais très souvent les parents ne les laissent pas. Ils demandent quelque chose, on dit aux parents qu'ils savent mais les parents répondent : "non, ils n'y arrivent pas"	1
Sous-total des réponses	4
b) l'autonomie n'est pas stimulée	
- j'éprouve des difficultés à travailler cela avec eux	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	5
Pas de réponses	4
TOTAL	9

Tableau 54 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans élèves à BES

Question 9. Comment analysez-vous les progrès de ces élèves en matière de pensée critique? En matière d'autonomie? De participation?	Quant.
b) l'autonomie est stimulée	
-ils sont plus autonomes et dynamiques dans les activités	1
-on a bien développé la question de l'autonomie: " Tu peux faire ça et tu n'as pas besoin de mon aide"	1
Sous-total des réponses	2
b) l'autonomie n'est pas stimulée	
Sous-total des réponses	0
Total des réponses	2
Pas de réponses	3
TOTAL	5

Les deux groupes de professeurs, dans leur majorité (6 réponses sur 7) indiquent que l'autonomie est stimulée : l'élève est chaque fois plus autonome dans la résolution de ses problèmes et des taches quotidiennes.

Regardons ce que disent les professeurs concernant la participation:

Tableau 55 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Question 9. Comment analysez-vous les progrès de ces élèves en matière de pensée critique? En matière d'autonomie? De participation?	**Quant.**
c) la participation est stimulée	
- Pour ce qui est de la participation, on peut dire qu'ici c'est une école qui prend tous les élèves en considération	1
- Si tu engages suffisamment de discussions, de dialogues avec eux, tu leur donnes l'opportunité de s'exprimer, mon Dieu! Tu arrives à voir les progrès qu'ils ont fait.	1
- la participation, la cohabitation, la communication avec les entendants a beaucoup augmenté	1
- maintenant c'est beaucoup plus tranquille.Ils participent plus, donnent leur opinion sur ce qui est bien, ce qui ne l'est pas.	1
- au fur et à mesure qu'ils apprennent la langue des signes. La première chose que l'on voit c'et la pensée critique, et principalement l'autonomie et la participation.	1
- par rapport à la participation. Certains veulent participer. Certaines mères ne veulent pas participer mais leurs enfants viennent pour participer.	1
Sous-total des réponses	**6**
c) la participation n'est pas stimulée	
Sous-total des réponses	**0**
Total des réponses	**6**
Pas de réponses	**3**
TOTAL	**9**

Tableau 56 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans élèves à BES

Question 9. Comment analysez-vous les progrès de ces élèves en matière de pensée critique? En matière d'autonomie? De participation?	Quant.
c) la participation est stimulée	
- les élèves (...) cherchent à participer et à s'intégrer davantage aux thèmes scolaires	1
- je pense qu'on a très bien réussi à développer l'autonomie. La participation aussi.	1
- quand on débat sur des sujets, il y a une bonne participation, ils donnent leurs avis.	1
-la participation est fondamentale dans le développement en groupe et individuel. Il faut proposer des activités qui donnent l'opportunité à tous de participer de manière organisée à partir de règles déterminées.	1
Sous-total des réponses	4
c) la participation n'est pas stimulée	
Sous-total des réponses	0
Total des réponses	4
Pas de réponses	1
TOTAL	5

La stimulation à la participation est également confirmée par la totalité des réponses. Ces dernières montrent que le dialogue constant est de fait une pratique à laquelle tous

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sont encouragés à participer.

Nous pouvons conclure que les trois points de la question : pensée critique, autonomie et participation sont encouragés et pris en considération par les écoles étudiées.

La question 8 ("Quelles formes prend votre collaboration avec les autres professionnels qui travaillent avec les enfants? Quelles sont, à votre avis, les difficultés et les apports principaux de cette collaboration?) présente les résultats suivants:

Tableau 57 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

Question 8. Quelle forme prend votre collaboration avec les autres professionnels que travaillent avec ces enfants? Quelles sont, à votre avis, les difficultés et les apports principaux de cette collaboration?	Quant.
Il existe une collaboration	
- ici à l'école, il y a un collectif qui collabore à tout. Même à l'organisation des vêtements des élèves qui vont à la piscine. Cette organisation et cette collaboration existent donc.	1
- des conversations et des informations en relation avec la planification collective. Recherche de matériels didactiques, travail avec les parents.	1
- on fait la programmation et le réseau avec les professeurs et après Terê et moi on s'asseoit et on organise notre travail.	1
-Nous discutons beaucoup : 'Sur quoi tu travailles? Qu'est-ce que je peux faire pour toi? En quoi je peux t'aider?' On discute de ça tous les mercredis. (...) Il y a aussi les heures activités qui représentent cinq heures par semaine pendant les quelles quelques professeurs ont également l'opportunité de s'asseoir pour discuter ensemble. Chaque professeur a cinq heures d'activité dans la semaine pour faire sa programmation en dehors de la réunion collective du mercredi.	1
- il y a une grande collaboration entre les professeurs qui travaillent avec les sourds. Avec les professeurs pour entendants, il y a déjà eu plus de collaboration, aujourd'hui ça a un peu diminué (...)Je pense que ça a déjà été plus difficile, aujourd'hui on arrive à bien collaborer.	1
- ici, dans l'école, on échange beaucoup de choses, il y a l'orthophoniste qui vient une fois par semaine pour voir sur quoi on travaille, pour en faire part au SAPS	1
Sous-total des réponses	6
Il n'existe pas de collaboration	
Il y a le CAPP, il y a l'orthophoniste.. L'ortho a commencé à travailler ici, elle a appris un petit peu de libras pour travailler ici. Quelques uns sont allés là-bas mais après ils ont arrêté (...) on manque de structure.	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	7
Pas de réponses	2
TOTAL	9

Tableau 58 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans élèves à BES

Question 8. Quelle forme prend votre collaboration avec les autres professionnels que travaillent avec ces enfants? Quelles sont, à votre avis, les difficultés et les apports principaux de cette collaboration?	Quant.
Il existe une collaboration	
- on fait tout le temps la programmation ensemble. Au travers de réunions avec les parents, les professeurs et l'orientatrice	1
- il y a une programmation une fois par semaine, les ateliers, les activités récréatives	1
- on ne collabore pas beaucoup avec par exemple l'ortho (...) mais avec les autres professeurs on collabore pour les ateliers	1
Sous-total des réponses	3
Il n'existe pas de collaboration	
Sous-total des réponses	0
Total des réponses	3
Pas de réponses	2
TOTAL	5

9 réponses sur 10 confirment le thème, c'est-à-dire qu'elles affirment qu'il existe une collaboration, principalement entre les professeurs. La programmation hebdomadaire est citée comme le moment pendant lequel il y a la plus grande intéraction entre les professeurs des différentes disciplines. Les réseaux thématiques y sont discutés.

L'enseignante PES5 cite divers moments de collaboration entre les professeurs :

"Nous discutons beaucoup : "Sur quoi tu travailles? Qu'est-ce que je peux faire pour toi? En quoi je peux t'aider? On discute de ça tous les mercredis. (...) Il y a aussi les heures-activités qui représentent cinq heures par semaine pendant lesquelles quelques professeurs ont également l'opportunité de s'asseoir pour discuter ensemble. Chaque professeur a cinq heures classe-activité dans la semaine pour faire sa programmation en dehors de la réunion collective du mercredi.

Mais la collaboration entre professeurs et professionnels externes ne semble pas atteindre la même ampleur, bien que certains l'aient mentionnée.

Une plus grande intéraction et compréhension de l'autre et la décision collective de ce qu'il y a de mieux pour l'élève ont été cités comme des bénéfices. Les ateliers sont également présentés comme un espace dans lequel il y a collaboration entre les professeurs, comme le souligne PS3 :

"Maintenant, on collabore au cours des ateliers avec les autres professeurs. On sépare les élèves en difficultés par exemple : j'ai cinq élèves qui ne connaissent pas encore l'alphabet, alors je sépare ces cinq élèves qui vont avec une enseignante qui leur fait travailler l'alphabet. Ce sont des activités spécifiques externes au thème générateur, afin que cet enfant dépasse sa difficulté par rapport à l'alphabet."

De manière générale, les deux groupes affirment ne pas avoir rencontré de difficultés dans la collaboration entre professeurs. Cette collaboration fait donc partie du quotidien

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

de l'école.

Que dire de la collaboration entre les parents et l'école? La question 10 (Comment est, à ton avis, le dialogue avec les parents d'élèves? Quelles en sont les limites? Quels en sont les atouts?) posée aux professeurs cherche à savoir s'il existe une collaboration entre les parents d'élèves et l'école:

Tableau 59 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

Question 10. Comment considérez-vous le dialogue existant avec les parents d'élèves? Quelles en sont les limites? Quels en sont les atouts?	Quant.
Il existe un dialogue	
- on a construit de bonnes relations avec les parents, ils participent presque tous aux réunions et aux prises de décision (...) j'ai beaucoup de contact avec les parents.	1
- il y a des parents qui participent et d'autres moins. J'ai l'impression qu'ils s'impliquent plus.	1
- on parle avec les parents, c'est directement interprété en langue des signes et ils donnent leur opinion. On fait des évaluations au cours desquelles ils peuvent écrire ou intervenir en langue des signes sur les questions relatives à l'école, comment est le professeur, la relation, etc..	1
Sous-total des réponses	3
Il n'existe pas beaucoup de dialogue	
- je pense que dans mon groupe, il y a un problème... Les parents ne viennent pas à l'école fréquemment, seulement lorsqu'on les appelle vraiment.	1
- il y a encore un manque de prise de conscience et de participation des parents dans l'accompagnement des enfants, ils laissent toute la responsabilité à l'école	1
- il faudrait qu'ils viennent davantage à l'école	1
- c'est difficile, il n'y a jamais de relation avec la famille. Les parents savent uniquement parler, ils ne connaissent pas la langue des signes. Le sourd reste toujours seul.	1
- je pense que les parents devraient participer davantage	1
-je n'ai pas beaucoup de contact avec eux parce qu'ils habitent dans d'autres quartiers et au jour le jour c'est assez difficile	1
Sous-total des réponses	6
Total des réponses	9
Pas de réponses	
TOTAL	9

La majorité des réponses données par le groupe de professeurs des élèves à BES (6 sur 9) affirment ne pas beaucoup dialoguer avec les parents de leurs élèves. Selon PEC3, cela est dû à un manque de prise de conscience de la part de ces derniers : « Il y a encore un manque de prise de conscience et de participation des parents à l'accompagnement des enfants, ils laissent toute la responsabilité à l'école. Ils se reposent beaucoup sur l'école. S'il faut amener un enfant chez le médecin, c'est à l'école de s'en occuper. S'il éprouve des difficultés d'apprentissage, c'est à l'école de trouver une solution, les parents de s'impliquent pas.»

Pour PES2, il existe encore un très fort préjugé dans la propre famille du sourd :

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

« C'est difficile, il n'y a jamais de relation avec la famille. Les parents savent uniquement parler et ne connaissent pas le langage des signes. Le sourd reste toujours tout seul. On dirait qu'en envoyant le sourd à l'école, ils veulent se débarrasser de lui. Il y a un manque de responsabilité par rapport à ça. Certains enfants disent que leurs parents ne les aiment pas parce qu'il sont sourds. Quand l'enfant entendant fait quelque chose, il rejette la faute sur le sourd, il dit que c'est de sa faute. Ils exploitent beaucoup le sourd. Certains disent «ma mère m'a frappé et je ne sais pas pourquoi.» Elles ne leur expliquent pas. Il y a un manque de communication. La vision qu'ont les parents est encore très 'assistancialiste'. Les parents ne viennent presque pas. A la dernière réunion, sur les 70 élèves il n'y a que 6 parents qui sont venus. Et ce sont toujours les mêmes qui viennent. »

La perception des professeurs de classes régulières est differente de ce groupe:

Tableau 60 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans élèves à BES

Question 10. Comment considérez-vous le dialogue existant avec les parents d'élèves? Quelles sont les limites? Quels sont les atouts?	Quant.
Il existe un dialogue	
- les parents viennent à l'école. Ils font partie de l'association des résidents du quartier.	1
- le dialogue avec les parents est très bon	1
- je me rends compte que les parents ne disent pas toujours la vérité: ils sont d'accord avec nous, ils viennent aux réunions(...) il existe une grand résistance de la part des parents	1
Sous-total des réponses	3
Il n'existe pas beaucoup de dialogue	
- Quand est-ce que les parents participent à l'école? Au début de l'année...	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	4
Pas de réponses	1
TOTAL	5

Les professeurs de ces classes affirment entretenir un bon dialogue avec les parents ; PC2 explique :

«Les parents viennent beaucoup à l'école. Ils font partie de l'association des résidents, et nous aussi, nous participons aux discussions (…) L'année dernière, nous avons participé à la discussion sur le revenu minimum, sur le budget participatif. Il y avait des professeurs qui étaient présents et on notait ce que la communauté disait, quelles étaient les besoins de la communauté. On utilise les discours de la communauté,pas seulement ceux des élèves, comme support. Quand je vois la…. présidente de…je ne sais pas si elle est présidente de l'association mais elle participe toujours, elle discute, c'était la mère d'une de mes élèves il y a quatre ans, elle ne venait pas parler avec moi parce qu'elle avait honte. Aujourd'hui elle parle, elle prend le microphone et elle parle avec le Maire. Ca c'est une évolution.»

Bien que les divers groupes aient donné des réponses distinctes, 7 réponses sur 13 soulignent la faible participation des parents, soit un peu plus de la moitié. Cette question

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

ne confirme pas totalement le thème bien qu'elle illustre clairement une évolution et une préoccupation dans ce sens.

Nous pouvons affirmer que tant la participation, que l'autonomie et la collaboration entre les professeurs sont stimulées et prises en considération par l'école. La collaboration entre les parents et l'école n'a pas été confirmée.

Pour ce qui est des quatre fondements analysés dans ce chapitre, trois ont été pleinement confirmés et 1 ne l'a été que partiellement.

Le troisième fondement relatif à la garantie à l'accès à l'éducation pour tous est en voie de réalisation dans les deux écoles étudiées. Nous pouvons dire que la rupture avec une école excluante s'effectue peu à peu.

La valorisation de la diversité, la lutte contre l'oppression et l'exclusion, et l'encouragement à la participation font partie du quotidien de ces écoles. Pour ce qui est de ces trois fondements, nous pouvons dire qu'il y a eu une rupture avec l'école traditionnelle et que nous pouvons considérer les école étudiées comme inclusives.

Notre analyse se concentre à présent sur les fondements plus directement liés à la logique pédagogique et formative des écoles.

Chapitre 4. Ce qui émerge de l'analyse du corpus, dans une perspective pédagogique et formative

4.1 Adaptation des réponses pédagogiques aux besoins spécifiques de chaque enfant

Pour ce qui est du cinquième élément : " Apporter des réponses à chaque enfant, selon ses besoins spécifiques au travers d'une pédagogie diversifiée: curriculum et organisation scolaires flexibles, pratiques interdisciplinaires, apprentissages contextualisés, évaluation formative", nous avons posé trois questions (12, 13 et 16). Chacune de ces questions se réfère à l'existence d'une pratique interdisciplinaire, d'un apprentissage s'appuyant respectivement sur le contexte réel des élèves et l'évaluation formative.

La question 12 (Quelles formes cette collaboration interdisciplinaire avec les autres professeurs prend-elle? Quelles sont, à votre avis, les difficultés et les contributions essentielles de cette collaboration?) a été posée aux groupes 1 et 2 comme le montrent les tableaux ci-dessous:

Tableau 61 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

Question 12. Quelles formes prend cette collaboration avec les autres professeurs en relation à l'interdisciplinarité? Quelles sont, à votre avis, les difficultés et les apports essentiels de cette collaboration?)	Quant.
Il existe des pratiques interdisciplinaires	
- les programmations sont collectives et s'effectuent une fois par semaine(...) Tout en groupe.	1
- Le mercredi nous avons un moment collectif	1
- pendant les ateliers, les cours d'éducation physique, la danse.	1
- les conversations et les informations (...) la programmation collective, la recherche de matériels didactiques	1
- on fait la programmation et le réseau en commun avec les autres professeurs et après Terê et moi on s'asseoit et on organise notre travail	1
- au moment où on construit le réseau du tema générateur. Qu'est-ce que l'éducation physique peut travailler?. Qu'est-ce que la géographie peut travailler? Tout le monde fait part de ses idées. Tout ça toujours de manière collective.	1
Sous-total des réponses	6
Il n'existe pas de pratiques interdisciplinaires	
- Ill faudrait plus de temps pour les programmations et les échanges entre les professeurs.	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	7
Pas de réponses	1
TOTAL	8

Tableau 62 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans élèves à BES

Question 12. Quelles formes prend cette collaboration avec les autres professeurs en relation à l'interdisciplinarité? Quelles sont, à votre avis, les difficultés et les apports essentiels de cette collaboration?)	Quant.
Il existe des pratiques interdisciplinaires	
- je pense que ça se passe bien(...)Il existe une coopération, un moment pour la programmation collective. Il y a un autre point positif : l'échange d'expérience	1
- On discute beaucoup, on dit: "j'ai des difficultés avec telle chose, qu'est-ce que vous me suggérez?	1
- au début, c'était tragique... vraiment tragique, on n'avait pas de notion des choses. Aujourd'hui, dans toutes les disciplines, tu t'appuies sur le discours et à partir de là tu développes tes activités	1
Sous-total des réponses	3
Il n'existe pas de pratiques interdisciplinaires	
Sous-total des réponses	0
Total des réponses	3
Pas de réponses	2
TOTAL	5

Sur un total de 10 réponses données par les deux groupes, 9 affirment avoir des

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

pratiques interdisciplinaires.

La programmation collective est présentée comme étant un moment privilégié, au cours duquel l'interdisciplinarité a systématiquement lieu. Les professeurs des différentes disciplines travaillent de manière à ce que chacun contribue par ses connaissances:

"Je trouve que ça se passe bien... c'est comme ça : Ah! J'ai une suggestion! Et la collègue est d'accord. C'est ce type de coopération, de moment de programmation collective. Il y a un autre point positif : l'échange d'expérience. C'est pas parce que je suis diplômée en histoire que je ne vais faire que préparer mes cours d'histoire, penser à l'histoire. Ca c'est intéressant : le professeur de mathématiques suggère des activités de science."

Tout comme PC2, les interviewés sont favorables au partage des savoirs entre les disciplines en faveur de l'apprentissage de l'élève. D'autres moments, comme les ateliers sont également cités. PEC1 explique :

"Les programmations sont collectives et ont lieu une fois par semaine. C'est là que tu prévois les cours et après tu adaptes. On fait toujours des ateliers. Si l'élève a des difficultés en portugais on va faire un atelier de portugais. On divise les groupes, on s'organise. Tout se fait en groupe. Nous avons aussi des ateliers de jeux, de saut à la corde... On rencontre des difficultés par exemple lorsque les professeurs ne relèvent pas le défi d'avoir en classe un élève à BES. Ils doivent relever le défi de se dire que cet enfant n'est pas un incapable.. Ah! Je n'y arrive pas! Ils sont réfractaires non pas à l'élève mais à penser qu'il a des capacités.

L'insécurité du professeur, causée par le manque de formation est une difficulté à surmonter. Nous percevons que l'interdisciplinarité s'est peu à peu développée même s'il reste encore du chemin à faire, comme l'illustre le témoignage de l'enseignante PS3 :

"Pour ce qui est de l'interdisciplinarité... au début, c'était tragique... vraiment tragique, on n'avait pas de notion des choses. Aujourd'hui, dans toutes les disciplines, tu t'appuies sur le discours et à partir de là tu développes tes activités. Plus dans certaines matières que dans d'autres, mais on essaie de le faire dans toutes les matières. On fait l'évaluation ensemble, on regarde comment ça se passe pour les élèves avec les professeurs d'éducation physique, le coordinateur, et on élabore l'évaluation."

Malgré les difficultés rencontrées, l'interdisciplinarité semble bien développée et effective dans le quotidien de ces écoles.

La question 13 (Dans votre pédagogie, la pratique des thèmes générateurs a-t-elle été modifiée par l'arrivée des enfants à BES? Si oui, pourquoi et comment?) cherche à analyser jusqu'à quel point les thèmes générateurs sont réellement utilisés dans la pratique. L'idée ici est de comprendre si la pratique pédagogique s'adapte au contexte réel des élèves. De cette manière, nous vérifions si un événement tel que l'arrivée des enfants à BES à l'école populaire s'est accompagné d'une adaptation. Les deux groupes de professeurs, dans leur majorité (8 réponses sur 10) confirment qu'il y a eu adaptation de la pratique scolaire au contexte des élèves.

Tableau 63 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

Question 13 : Dans votre pédagogie, la pratique des termes générateurs a-t-elle été	Quant.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

modifiée par l'arrivée des enfants à BES? Si oui, pourquoi et comment?	
Elle a été modifiée dans la forme et/ou le contenu	
- on recherche des contenus qui ont du sens, qui répondent aux besoins de l'enfant	1
On n'a pas changé la forme du réseau mais leur arrivée a fait surgir des thèmes différents qu'on a du travailler pour éliminer les barrières et les préjugés, ce qui en fin de compte a contribué à une meilleure intéraction entre les deux groupes	1
- On cherche à mettre en relation les contenus. Par exemple, nous avons eu une fois une conversation sur la famille, sur le fait que la famille ne donnait pas d'autonomie aux sourds	1
Sous-total des réponses	3
Elle n'a pas été modifiée	
- non, car avec le groupe spécial, on ne travaille pas le thème générateur en éducation physique	1
- je pense que je continue à travailler comme avant	1
Sous-total des réponses	2
Total des réponses	5
Pas de réponses	4
TOTAL	9

Tableau 64 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans élèves à BES

Question 13 : Dans votre pédagogie, la pratique des termes générateurs a-t-elle été modifiée par l'arrivée des enfants à BES? Si oui, pourquoi et comment?	Quant.
Elle a été modifiée dans la forme et/ou le contenu	
- oui car le curriculum a été modifié pour s'adapter aux besoins des élèves et à la réalité dans laquelle ils vivent	1
- c'est le même thème générateur mais Miriam va l'adapter à son groupe ...à ce qui attire leur attention...	1
- Ce n'est pas parce qu'il ne sait ni lire ni écrire qu'il n'arrive pas à faire une lecture du monde. Il y arrive. Il n'arrive pas seulement à lire ce qui est écrit et écrire ce qu'il pense, il a également sa propre opinion (...) l'enfant sache écrire ou non, il participe à la conversation	1
- Oui, ça a changé beaucoup de choses, parce qu'au début tout était nouveau, hein. Alors ça a tout chamboulé à l'école (...)On a travaillé la cohabitation, les rapports, la question des valeurs et c'est comme ça...qu'on a dépassé tout ça. Dans la forme non, mais dans le contenu oui	1
- de temps en temps, au tout début, on a eu des conversations sur les sourds, mais on a travaillé sans problèmes. Mais la forme n'a pas changé.	1
Sous-total des réponses	5
Elle n'a pas été modifiée	
Sous-total des réponses	0
Total des réponses	5
Pas de réponses	
TOTAL	5

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Les réponses indiquent que les thèmes générateurs n'ont pas changé dans la forme, mais dans le contenu travaillé avec les élèves. L'enseignante PS1 raconte comment le thème générateur favorise la participation de tous les élèves, indépendamment de leur niveau d'alphabétisation :

« Ce n'est pas parce qu'il ne sait ni lire ni écrire qu'il n'arrive pas à faire une lecture du monde. Il y arrive. Il n'arrive pas seulement à lire ce qui est écrit et écrire ce qu'il pense, il a également sa propre opinion. A chaque fois, avant de commencer à parler d'un sujet... on parle de la partie ER, hein? Il y a la recherche, la problématisation telle... A ce moment là, on va discuter de tout ce qui se rapporte au sujet, alors chacun donne son avis, son point de vue, son opinion. Ça arrive à chaque fois qu'on change de contenu. Par exemple : aujourd'hui je travaillais avec mes élèves l'alphabétisation, hier on a travaillé sur ce qu'il fallait faire pour être en bonne santé, et aujourd'hui on change, on travaille ce qui peut nuire à notre santé. Alors avant de schématiser cela sous forme de thème, on a discuté, fait une mise en scène, on l'a mis en relation avec la vie réelle pour ensuite l'écrire; alors toute cette partie discussion, que l'enfant sache écrire ou non, il participe à la conversation. Et ensuite on le passe pour l'organisation des connaissances (OC) où on schématise le contenu, parfois sous forme de texte, de pièce de théâtre, de dessin. »

A l'école São Cristóvão, l'enseignante PS2 raconte comment les thèmes générateurs ont aidé à l'intéraction entre entendants et sourds lors de l'arrivée de ces derniers:

« Oui, ça a changé beaucoup de choses, parce qu'au début tout était nouveau, hein. Alors ça a tout chamboulé à l'école, les enfants entendant devaient accepter les sourds et les sourds accepter les entendants. Le sourd devait accepter que cet espace ne lui appartenait pas, que l'entendant faisait également partie de cet espace. Quand ils sont arrivés, ils ont cru que cet espace était uniquement le leur parce qu'il a été construit pour eux. Les salles, le matériel, tout. Ils ont du céder du terrain aux entendants, et ils se sont donc sentis menacés. Mais tout ça s'est fait dans le dialogue, la discussion. Aujourd'hui ils ont réussi à dépasser ça. Ils ont donc changé d'attitude. Ils n'avaient pas l'habitude d'être avec des sourds, les rapports aussi ont changé. On a travaillé la cohabitation, les rapports, la question des valeurs et c'est comme ça...qu'on a dépassé tout ça. Dans la forme non, mais dans le contenu oui. Au début, en 97, je travaillais avec les CM1 et les CM2, j'étais donc en 2nd cycle, après j'ai arrêté et je suis devenue directrice de l'école et ensuite j'ai recommencé à donner des cours. Aujourd'hui on arrive à récolter le discours du groupe, à travailler à partir de ce discours. On se rend chez les gens tous les ans. On a commencé par aller chez une mère d'élève qui a invité ses voisins. Des commerçants sont venus, des gens appartenant à d'autres écoles, ou qui n'avaient plus d'enfants à l'école : Il y avait des personnes agées....c'était diversifié. Et le dialogue s'est engagé. Tranquillement. »

Le professeur PES4 confirme également qu'il y a eu adaptation des thèmes générateurs aux besoins des élèves en terme d'interaction sourd – entendant :

« On a du aborder le thème des sourds car on s'est aperçu que dans le discours des entendants, les sourds étaient comme ci, comme ça et on a du démystifier un grand nombre de choses. On n'a pas changé la forme du réseau mais leur arrivée a fait surgir des thèmes différents qu'on a du travailler pour éliminer les barrières

et les préjugés, ce qui en fin de compte a contribué à une meilleure intéraction entre les deux groupes. »

L'enseignante PES1 explique comment l'adaptation des thèmes générateurs s'est faite dans sa classe d'élèves sourds:

« On cherche à mettre en relation les contenus. Par exemple, nous avons eu une fois une conversation sur la famille, sur le fait que la famille ne donnait pas d'autonomie aux sourds. Ils sortaient toujours avec leur mère ou leur petit frère. On a donc commencé à travailler sur la famille. Sur le concept de famille, le vocabulaire en portugais, la famille en histoire. En musique, on a travaillé sur la chanson des Titãs, "famille"... Les professeurs récupèrent les idées les uns des autres. Parfois on travaille ensemble. Je pense qu'on est déjà bien avancé. (...) On se propose de construire. On pense que, pour les sourds, il faudrait avoir préalablement certaines choses. La plus grande difficulté a été de récolter tous les discours, nous n'avions pas de grands réseaux à cause du niveau linguistique bas. Beaucoup ont découvert, à l'âge de 12 ans qu'ils étaient nés le jour de leur anniversaire. Ce n'était donc pas facile d'aborder les thèmes générateurs. Mais au fur et à mesure qu'ils progressent, ça s'améliore. »

Les réponses montrent que le thème générateur est un outil qui rend possible une pédagogie adaptée à l'élève. Les discours collectés au sein de la communauté dans le quotidien des écoles se transforment en matériel pédagogique pour une école réellement inclusive.

La question 16 (Comment concevez-vous et mettez-vous en pratique la dialogicité dans l'enseignement et l'évaluation?) a uniquement été posée au groupe de professeurs qui travaille avec les enfants à BES. Notre objectif est de savoir si l'évaluation se construit sur le dialogue entre professeurs et élèves, de savoir jusqu'à quel point les élèves se livrent eux-mêmes à une évaluation, rompant ainsi avec l'évaluation traditionnelle uniquement effectuée par les professeurs.

7 des 8 réponses obtenues affirment qu'il existe une évaluation du dialogue comme l'illustre le tableau suivant :

Tableau 65 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Question 16. Comment concevez-vous et mettez-vous en pratique la dialogicité dans l'enseignement et l'évaluation?	Quant.
Les évaluations sont construites sur un dialogue	
- au moment de l'évaluation, tout le monde parle mais il faudrait que ce soit encore plus	1
- je pense qu'ils sont très écoutés (...) En les éduquant, on les rend responsable de leurs actions et ainsi ils se construisent comme sujets.	1
- il existe un dialogue constant et je pense que ça a beaucoup augmenté depuis cette nouvelle proposition de travail.	1
- Je leur fait passer leur évaluation, chacun lit ce qui a été évalué et il y a un espace réservé pour qu'ils disent ce qu'ils pensent du professeur, des cours	1
- je pense que dans l'évaluation l'élève évalue le professeur. Il y a beaucoup d'échange.	1
- Pas dans toutes les évaluations. On leur montre l'évaluation, l'évaluation du groupe.	1
-quand je considère les idées des élèves, je discute les contradictions et je reviens ensuite à ce qu'on faisait.(...) Un jour, au cours d'une évaluation on a eu un groupe qui posait des problèmes. On s'est assis en rond et chaque élève a parlé (...) Après on allait recommencer mais finalement on ne l'a pas fait.	1
Sous-total des réponses	7
Les évaluations ne sont pas dialogiques/	
je pense qu'on se leurre un petit peu quand on parle d'évaluation du professeur par l'élève. C'est plus le professeur qui évalue les élèves	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	8
Pas de réponses	1
TOTAL	9

De manière générale, la dialogicité semble également être présente dans l'évaluation comme le montre l'explication de la professeure PES1:

"Le dialogue est une pratique. On a tellement incorporé cela qu'on oublie de l'inscrire dans le cahier : ER, AC, OC, car on part déjà d'une question ou d'une histoire et ensuite, ils réfléchissent sur cette histoire... dans l'évaluation pas toujours. On leur présente leur évaluation, l'évaluation du groupe."

Cependant, les arguments avancés par le groupe laissent entrevoir que dans la pratique, il n'existe pas une systématisation de l'évaluation dialogique. Des réponses telles que : "dans l'évaluation pas toujours..." ou encore : "je pense qu'on se leurre un petit peu quand on parle d'évaluation du professeur par l'élève.. C'est plus le professeur qui évalue les élèves". Nous voyons que l'évaluation a changé, qu'il y a plus de dialogue, mais que l'évaluation effectuée par le professeur prévaut.

Mise à part l'évaluation du dialogue, encore en voie de réalisation, les réponses dans leur ensemble valident le thème, ce qui veut dire que la pédagogie s'adapte aux besoins spécifiques des élèves.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

4.2 Une conception renouvelée des réussites et des difficultés de l'apprentissage de l'élève

Historiquement, la scolarisation de l'enfant à BES a privilégié la socialisation au détriment des savoirs scolaires. En effet, aujourd'hui encore, persiste l'idée que cet enfant n'a pas les capacités d'apprendre ou a des problèmes d'apprentissage. Passer d'une conception qui attribue les difficultés d'apprentissage à l'enfant à une conception qui conçoit ces difficultés comme résultant d'une distortion entre les besoins réels de l'enfant, le programme scolaire et les stratégies pédagogiques, est le sixième fondement de l'inclusion scolaire. Afin de savoir si les acteurs scolaires ont rompu avec la vision traditionnelle dans laquelle l'enfant est le seul responsable du "non-apprentissage" ou de la "difficulté d'apprentissage", nous avons cherché à connaître leurs conceptions de l'éducation pour les enfants à BES. La question conduit l'interviewé à se positionner vis-à-vis de l'importance de la socialisation et des savoirs scolaires dans la scolarisation des enfants à BES.

La question 1 (Comment concevez-vous l'éducation scolaire d'un enfant à BES? Doit-on, à votre avis, au vue de ses difficultés, privilégier l'aspect de "socialisation"? Doit-on donner la priorité aux savoirs scolaires?) a été posée aux groupes 1,2,3,4 et 5 comme l'illustrent les tableaux suivants :

Tableau 66 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Question 1: Comment concevez-vous l'éducation scolaire d'un enfant à BES? Doit-on, à votre avis, au vue de ses difficultés, privilégier l'aspect de "socialisation"? Doit-on donner la priorité aux savoirs scolaires?	Quant.
On doit privilégier les savoirs scolaires	
- je pense que l'école a une fonction sociale mais je crois que sa priorité est le développement des connaissances. Pour pouvoir interagir avec les autres, l'enfant a besoin d'un développement cognitif.	1
-je pense qu'il faut privilégier les savoirs scolaires parce qu' ils servent ensuite pour le travail, pour avoir une relation d'échange avec les autres	1
Sous-total des réponses	2
On doit privilégier la socialisation	
- je pense que pour les enfants de la classe de la professeure X ça serait la socialisation. Je pense que les savoirs scolaires viennent en second plan pour eux.(...) mais pour les autres, pour l'éducation, je pense qu'au delà de la socialisation, les savoirs scolaires sont très importants car le monde est très compétitif.	1
- je pense que la socialisation est fondamentale parce que le savoir est une conséquence et à travers la socialisation, tu apprends beaucoup de choses (...) et dans le quotidien des personnes qui ont une déficience, c'est fondamental d'être entouré, d'être intégré à un environnement.	1
Sous-total des réponses	2
Les deux sont aussi importants	
- l'éducation scolaire des enfants qui ont des déficiences poursuit les mêmes objectifs que celle d'un enfant dit "normal" (...) On peut travailler les deux aspects (...) Je trouve essentiel qu'il y ait les deux.	1
- je pense qu'on ne peut pas séparer l'un de l'autre	1
- il faut intercaler les deux	1
- Tout enfant a des difficultés mais certains en ont plus et d'autres moins. Chacun a sa spécificité (...)Je pense qu'il faut privilégier ce qui sera important pour lui.	1
Les deux sont importants	1
Sous-total des réponses	5
Total des réponses	9
Pas de réponses	
TOTAL	9

2 des interviewés ont privilégié le savoir, 2 la socialisation et 5 ont jugés qu'ils étaient tout deux importants. Cependant tout le groupe tend à affirmer que les savoirs scolaires et la socialisation sont aussi importants dans l'éducation de l'enfant à BES.

Dans le groupe des professeurs qui ne travaillent pas avec les élèves à BES, nous n'observons pas le même équilibre que dans le groupe antérieur. Ils tendent à valoriser la socialisation. 2 réponses sur les 4 obtenues privilégient la socialisation et 2 autres considèrent que les savoirs scolaires et la socialisation sont pareillement importants. Les réponses de ce groupe concernant l'éducabilité des enfants à BES s'accorde, dans une moindre mesure, avec la vision d'une école inclusive, comme l'illustre le tableau

ci-dessous

Tableau 67 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans élèves à BES

Question 1: Comment concevez-vous l'éducation scolaire d'un enfant à BES? Doit-on, à votre avis, au vue de ses difficultés, privilégier l'aspect de "socialisation"? Doit-on donner la priorité aux savoirs scolaires?	Quant.
On doit privilégier les savoirs scolaires	
Sous-total des réponses	0
On doit privilégier la socialisation	
- premièrement la socialisation	1
- je pense qu'il faut privilégier d'abord la socialisation	1
Sous-total des réponses	2
Les deux sont aussi importants	
-je pense que les deux sont importants (...) je crois que la socialisation est l'aspect qui l'aidera à comprendre les savoirs scolaires	1
- je pense que c'est l'idéal comme ça se passe ici. (...) Il faut privilégier les deux aspects	1
Sous-total des réponses	2
Total des réponses	4
Pas de réponses	1
TOTAL	5

Le groupe 3 a donné des réponses identiques au groupe 1, valorisant par la majorité des réponses (5 sur 6) les savoirs scolaires et la socialisation.

Tableau 68 – (3) Directeurs d'école, coordinateur pédagogique et Secrétaires d'Education

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Question 1: Comment concevez-vous l'éducation scolaire d'un enfant à BES? Doit-on, à votre avis, au vue de ses difficultés, privilégier l'aspect de "socialisation"? Doit-on donner la priorité aux savoirs scolaires?	Quant.
On doit privilégier les savoirs scolaires	
- ce qu'on ne peut pas faire, c'est sous-estimer les capacités, le potentiel de cet enfant. Ah, mais c'est un déficient mental, il ne va pas apprendre plus que ça. Non! Très souvent ils nous étonnent. Je privilégie le savoir	1
Sous-total des réponses	1
On doit privilégier la socialisation	
Sous-total des réponses	0
Les deux sont aussi importants	
- Mais ça dépend de la définition que tu donnes du savoir scolaire. Si c'est cette chose rigide, au contenu prédéfini, clôt, que tout le monde doit savoir, (...) je ne suis pas d'accord. il existe des savoirs que l'école construit avec l'enfant, des savoirs qu'il est en mesure apprendre	1
- Il faut prendre en considération la socialisation car nous savons qu'elle est fondamentale au développement humain (...) les savoirs scolaires doivent être en accord avec les besoins de ces élèves. On n'arrête jamais de les travailler à partir du moment où ils partent des besoins de ces sujets parce ce que tout savoir scolaire doit contribuer à améliorer la vie des gens.	1
- le principal c'est qu'il arrive à se débrouiller, pas seulement à se socialiser mais qu'il puisse fréquenter des cours, apprendre des choses qui lui serviront pour la vie (...) la socialisation n'"inclut" pas l'enfant spécial. D'un autre côté, les savoirs scolaires doivent être en relation avec les besoins des élèves	1
Les deux aspects sont importants	1
- je pense qu'il faut tenir compte de la déficience de chaque enfant, car dans le cas des sourds, des aveugles et des enfants qui ont de légères déficiences, les deux aspects peuvent être travaillés, mais dans le cas de déficiences multiples il faut privilégier les apprentissages de la vie quotidienne.	1
Sous-total des réponses	5
Total des réponses	6
Pas de réponses	
TOTAL	6

Il convient de souligner que l'unique réponse qui n'a pas valorisé les deux aspects, a privilégié les savoirs scolaires. Les interviewés insistent sur l'interdépendance des deux aspects et sur l'importance d'analyser chaque cas. La secrétaire d'éducation affirme:

« Je pense que l'accès, le toucher, le contact sont fondamentaux (...) Comme la manière dont cet enfant comprend le monde et accède à la connaissance est différente, l'école doit lui offrir un accès qui prend en compte sa spécificité, qui garantie sa communication sous les formes les plus diversifiées, son acquisition de savoirs pour la vie, qui améliore son intégration, sa mobilité et principalement sa cohabitation avec les autres enfants et les adultes afin que l'inclusion soit réelle. Mais ça dépend de la définition que tu donnes du savoir scolaire. Si c'est cette chose rigide, au contenu prédéfini, clôt, que tout le monde doit savoir, et

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

que lorsque mon fils ne sait pas il prend un zéro, alors je ne suis pas d'accord. Il existe des savoirs que l'école construit avec l'enfant, des savoirs qu'il est en mesure apprendre C'est quoi les savoirs scolaires? Pour moi, le savoir scolaire c'est pour certains sujets mettre son pantalon, s'asseoir sur les toilettes. Je trouve que le savoir scolaire est très rigide, très fermé. C'est savoir compter, savoir lire et écrire, et si tu ne sais pas faire ça, alors tu n'es pas fait pour l'école. »

Le groupe des professionnels extérieurs à l'école donnent des réponses identiques à celles données par le groupe 3 c'est-à-dire qu'ils valorisent aussi bien les savoirs scolaires que la socialisation, dans le but de développer l'autonomie de l'élève et son inclusion dans le monde extérieur à l'école:

Tableau 69 – (4) Professionnels extérieurs à l'école

Question 1: Comment concevez-vous l'éducation scolaire d'un enfant à BES? Doit-on, à votre avis, au vue de ses difficultés, privilégier l'aspect de "socialisation"? Doit-on donner la priorité aux savoirs scolaires?	Quant.
On doit privilégier les savoirs scolaires	
Sous-total des réponses	0
On doit privilégier la socialisation	
Sous-total des réponses	0
Les deux sont aussi importants	
-je pense que les deux sont importants. Une classe spéciale va mettre l'accent sur les capacités de l'enfant et un enseignement régulier fera que l'enfant se sente inclus dans son milieu social	1
- je pense que l'éducation scolaire d'un enfant qui a une déficience doit, dans son essence même, reconnaître les besoins spécifiques de cet enfant, chercher à travailler les difficultés qu'il rencontre, tout en augmentant ses connaissances. Tout le monde a droit au savoir, que ce soit à l'école ou non.	1
- On doit privilégier au maximum la socialisation à partir du moment où cette socialisation travaille l'indépendance de l'enfant qui a une déficience et privilégie son autonomie cherchant à travers cela à lui communiquer des savoirs scolaires	1
Sous-total des réponses	3
Total des réponses	3
Pas de réponses	
TOTAL	3

Les réponses données par le groupe des parents sont les suivantes:

Tableau 70 – (5) Parents des élèves à BES

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Question 1: Comment concevez-vous l'éducation scolaire d'un enfant à BES? Doit-on, à votre avis, au vue de ses difficultés, privilégier l'aspect de "socialisation"? Doit-on donner la priorité aux savoirs scolaires?	Quant.
On doit privilégier les savoirs scolaires	
Sous-total des réponses	0
On doit privilégier la socialisation	
- la socialisation, parce qu'au niveau de la pédagogie, de l'apprentissage, il n'y a pas de résultats...c'est plus par rapport à son développement. Savoir se comporter	1
la socialisation (...) je crois qu'il est encore dans une phase très infantile, il parle avec ses jouets (...) je pense que son éducation, on s'en occupera quand il sera plus grand.	1
Sous-total des réponses	2
Les deux sont aussi importants	
- je pense que ça doit aller de pair. La socialisation est très importante, il ne faut jamais s'en éloigner. Mais il faut apprendre.	1
- ici à l'école c'est bien. Les deux	1
Les deux sont fondamentaux	1
Sous-total des réponses	3
Total des réponses	5
Pas de réponses	1
TOTAL	6

Deux réponses privilégient la socialisation et trois valorisent les deux. Les réponses valorisant la socialisation correspondent à celles données par les parents des enfants atteints de déficience intellectuelle lourde. La socialisation apparaît comme le besoin le plus important au moment présent comme le montre la réponse de MC1 :

« J'ai trois enfants, en tout avec lui. Un de 16 ans et un autre de 4 ans. Mon mari est maçon, il n'a presque pas le temps de s'occuper de Ed... Je pense qu'il est encore très petit garçon, il parle avec ses jouets, il se dispute avec eux comme s'il avait quatre ans. Je pense que son éducation, on s'en occupera quand il sera plus grand. Pour le moment je le vois comme Vinicius, il fait les mêmes choses que Vinicius. Jusqu' à ce qu'il puisse fréquenter le CAIC et après s'il y a un autre endroit pour lui. Jamais je ne vais le laisser tout seul à la maison, je vais toujours chercher quelque chose pour lui. La socialisation. »

Les trois réponses qui valorisent de la même manière socialisation et savoirs scolaires sont les réponses des parents d'élèves sourds. Pour ces derniers, le langage ne semble pas interférer dans l'exigence d'une éducation de qualité comme le montre la réponse de MS3:

« Il faudrait qu'il y ait une formation de LIBRAS, à Chapecó. Ill n'y a que cette école. Il manque un lycée et une université, je trouve que c'est pas bien comme ça. Je ne connais pas grand chose en LIBRAS mais j'aimerais apprendre. A l'école Maréchal, tout était mélangé, il n'y avait pas d'éducation exclusivement pour eux. Ils étaient exclus, jetés là-bas. Les deux sont essentiels. Je pense qu'ils vont là-bas pour apprendre le LIBRAS mais nous aussi nous devons chercher à

l'apprendre. Ca ne sert à rien que j'exige qu'il s'insère, je ne peux pas. Un enseignement de qualité. »

De manière générale, tous les groupes démontrent avoir rompu avec la vision traditionnelle qui considère que l'enfant à BES est, par définition, incapable d'apprendre ou présente des difficultés d'apprentissage, et que par là-même, une éducation tournée vers la socialisation serait l'idéal. Les interviewés défendent clairement la nécessité des savoirs scolaires dans l'éducation de l'élève à BES et les présentent comme une manière de l'inclure dans la vie professionnelle et la société en général.

Leurs réponses nous permettent de conclure qu'il y a une conception renouvelée sur les resultats de l'élève : on considère que les difficultés d'apprentissage ne sont pas liées à l'enfant mais au resultat de l'intéraction entre le programme scolaire et l'élève.

4.3 Valorisation de l'expérience et de la formation professionnelle des acteurs éducatifs

Deux questions (14 et 11) se rapportent au septième et dernier fondement : valoriser l'expérience, effectuer la formation et la professionnalisation de l'ensemble des acteurs éducatifs,

La question 14 (Vous sentez-vous préparé à répondre aux nouvelles exigences éducatives et pédagogiques que cela implique? Si oui, pourquoi et comment? Si non, pourquoi?) s'intéresse à la formation reçue par les professeurs et a été posée aux groupes 1 et 2. Les résultats sont les suivants:

Tableau 71 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Question 14. Vous sentez-vous préparé à répondre aux nouvelles exigences éducatives et pédagogiquesque cela implique? Si oui, pourquoi et comment? Si non, pourquoi?	Quant.
oui	
- j'ai les capacités de travailler	1
- je me suis spécialisée pour travailler avec les sourds. Mais je ne me sens pas prête à travailler avec les enfants qui ont d'autres déficiences. (...) Je m'y sens préparée à condition que l'élève ne reste pas étranger à ce qui se passe.	1
- oui je me sens prête	1
Sous-total des réponses	3
non	
- il est difficile d'affirmer que nous sommes préparés	1
- je ne crois pas que je puisse dire que je suis prête	1
-j'ai besoin de plus de bases pour ça.	1
- je pense que pas encore (...)on manque de formation et d'outils pour surmonter certaines difficultés	1
-je n'y arrive pas, par exemple, un sourd qui souffre de déficience intellectuelle (..)réclame plus de préparation	1
- Je pense ce n'est pas suffisant par rapport aux BES, (...) il y a eu une formation organisée par le secrétariat la semaine dernière,mais j'ai trouvé ça léger	1
Sous-total des réponses	6
Total des réponses	9
Pas de réponses	
TOTAL	9

Tableau 72 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans élèves à BES

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Question 14. Vous sentez-vous préparé à répondre aux nouvelles exigences éducatives et pédagogiques que cela implique? Si oui, pourquoi et comment? Si non, pourquoi?	Quant.
oui	
Sous-total des réponses	0
non	
- pas toujours. Je pense que je dois encore étudier, lire et apprendre beaucoup sur l'éducation spécialisée	1
- je ne trouve pas.(...) Je pense qu'une formation devrait nous être dispensée. Pas seulement une formation pédagogique et didactique, mais personnelle également (...) ça nous aiderait à réussir à surmonter ces difficultés.	1
-non, car la formation qu'on a reçue était assez limitée	1
- non, car avec la formation que j'ai reçue, je ne suis pas en condition de travailler avec les enfants qui ont des déficiences	1
- je ne suis pas professionnellement préparée à travailler avec des enfants qui ont des déficiences	1
Sous-total des réponses	5
Total des réponses	5
Pas de réponses	
TOTAL	5

3 interviewés du groupe 1 disent avoir reçu une formation adaptée. Cependant 11 des 14 interviewés affirment ne pas avoir reçu de formation adéquate ou suffisante pour répondre au défi de l'inclusion.

Certains disent éprouver une difficulté d'un point de vue émotionnel et souhaiteraient une formation qui ne travaille pas uniquement le côté technique et pédagogique mais qui leur confère également un appui émotionnel afin d'être préparé à travailler avec la diversité dans la classe. C'est le cas de la professeure PC2:

« Je ne pense pas. Parfois, je dis à Miriam : Jamais je ne réussirais à travailler avec ton groupe, mais ça s'apprend. Mais je dis que je ne me sens pas préparée parce que parfois tu te retrouves avec un élève qui a des difficultés et tu...tu penses, mon Dieu, je ne sais pas quoi faire de cet élève. On a suggéré cette année, au cours de la première rencontre avec l'équipe du secrétariat, que les rencontres soient formatrices pour nous aussi. Pour notre auto-estime. On en a besoin. Souvent on dit: "cet élève n'a pas une bonne estime de soi". Mais nous non plus. Je pense qu'une formation devrait nous être dispensée.. Pas seulement une formation pédagogique et didactique mais personnelle aussi. Je pense que ça contribuerait à ce que l'on réussisse à mieux surmonter ces difficultés et à savoir travailler cette diversité en classe. »

Le professeur PES4 souligne l'importance de la recherche constante pour affronter la diversité des situations:

« Je pense que pas encore. Tout d'abord tu ne sais pas ce que c'est, ensuite tu te poses des question sur ton travail et puis, tu fais des expériences et tu réussis à surmonter certaines choses mais il y a encore de nombreuses choses que tu n'arrives pas à surmonter : comment vais-je travailler ce problème? Par exemple,

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'élève sourd est très, très agité, agressif, est-ce que si je le secoue, je le punis ça va s'arranger? Non... On manque de formation et d'outils pour surmonter certaines difficultés qui apparaissent au fur et à mesure et quand on en surmonte une, une autre apparaît. On cherche à construire en permanence et on tente de surmonter les difficultés parce qu'on n'a jamais le même groupe, il y a toujours des problèmes différents. »

De manière générale, tous semblent désirer une formation plus complète sur le sujet, c'est pourquoi nous pouvons conclure que cette question ne valide pas le thème.

La question 11 (Avez-vous le sentiment que cette union école populaire / inclusion a changé votre pratique professionnelle? Si oui, pourquoi? En quoi?) se réfère à l'expérience du professeur qui travaille avec les enfants à BES au sein de l'école populaire. Nous avons cherché à comprendre si ce contexte est formateur, s'il favorise la formation continue du professeur à travers l'expérience quotidienne.

Tableau 73 – (1) Professeurs travaillant avec les enfants à BES

11. Avez-vous le sentiment que cette jonction école populaire/inclusion a changé votre pratique professionnelle? Si oui, pourquoi? En quoi?	Quant.
oui	
- Je pense que la recherche doit être attractive pour les professeurs. (...)à l'école populaire et dans l'éducation spécialisée, il y a une recherche constante.	1
- je vois qu'avec l'éducation populaire nous avons d'autres alternatives. Du matériel différent, des ateliers (...) Dans les écoles d'etat on n'en avait pas. Là-bas on n'y arrivé pas et on faisaient redoubler les élèves.	1
- je n'arrive plus à faire la classe de manière traditionnelle. Ca a changé dans le sens où nous avons besoin d'écouter davantage l'autre, pour, à partir de là, para, redonner du sens à la réalité.	1
- oui car ça te donne une autre vision (...) on voit l'élève différemment, on cherche à mieux comprendre sa situation, on regarde de quelle manière est faite son insertion, on prend tout ça en compte (...)certains ont plus de difficultés, d'autres de facilités, mais vont apprendre, je pense donc que ma vision de l'élève, ma manière de travailler, d'évaluer a changé.	1
- il est vrai que je ne saurais plus travailler de manière traditionnelle. Je fais plus attention à chacun.	1
- Je pense que les professeurs restaient fortement prisonniers du contenu et aujourd'hui notre savoir va au delà des sujets. On s'organise mieux par rapport à l'élève parce qu'on connait mieux l'élève.	1
Sous-total des réponses	6
Non	
-Non ça n'a rien changé car c'est mon premier travail et je ne peux pas faire de comparaison.	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	7
Pas de réponses	2
TOTAL	9

Tableau 74 – (2) Professeurs travaillant exclusivement avec les classes régulières, sans élèves à BES

11. Avez-vous le sentiment que cette jonction école populaire/inclusion a changé votre pratique professionnelle? Si oui, pourquoi? En quoi?	Quant.
oui	
- ça l'a changé,car au travers des lectures et des discussions, j'ai vu que ces enfants avaient une manière différente d'apprendre et qu'ils réussissaient à apprendre (...)ici il faut étudier davantage (..)ça change donc notre manière de penser, d'explorer les choses.	1
- cette vision qui veut que tous les élèves doivent être identiques, tous parfaits a changé. Et c'est pas comme ça, on a des élèves différents, des niveaux différents mais on doit apprendre à travailler avec ces différences.	1
- oui, au moment où je travaille sur les contenus spécifiques, scientifiques en partant de la réalité de l'enfant, et non sans lien avec son environnement, qu'il a l'opportunité d'avoir un espace et du matériel qui facilitent son apprentissage, qui proposent des alternatives diversifiées d'apprentissage.	1
- au niveau de la connaissance et de l'usage de la langue des signes, au niveau de la cohabitation et de la communication entre les entendants et les sourds.	1
Sous-total des réponses	4
Non	
- non car voir le fait que les sourds soient ici, fait partie de mon rêve.	1
Sous-total des réponses	1
Total des réponses	5
Pas de réponses	
TOTAL	5

10 des 12 réponses données affirment qu'un changement s'est opéré dans la pratique quotidienne depuis l'apparition de ce nouveau contexte.

Les changements les plus cités se réfèrent à la recherche constante, à la vision de l'élève, à une plus grande connaissance et préoccupation de l'élève.

La réponse de l'enseignante montre clairement en quoi consistent les exigences d'une nouvelle pratique pédagogique:

"ici, il faut davantage étudier. Avant j'avais des connaissances en mathématiques et pas plus. Maintenant il faut que je réfléchisse en permanence : le discours est le suivant, le thème c'est ça et la réalité ça. Que dois-je travailler pour surmonter ça..."ça change la manière dont on pense et on réfléchit sur les choses. Ça change, car au travers des lectures et des discussions, je vois que ces enfants ont une manière différente d'apprendre et qu'ils réussissent à apprendre."

Ce discours réaffirme l'importance de la pratique des thèmes générateurs, qui, en partant de la réalité de l'élève, donne un sens à l'éducation. Il s'agit d'un élève réel, qui a des problèmes réels. C'est vers cet élève que l'école se tourne.

De manière évidente, cette pratique exige une plus grande implication du professeur qui doit travailler sa pratique pédagogique. L'enseignante PC2 donne son point de vue:

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

"Ecoute, il y a des moments où on a envie de tout envoyer valser. Quand par exemple, tu vas faire une activité avec un élève et tu vois qu'il éprouve encore des difficultés à écrire, dans l'interprétation, dans la manière de s'exprimer... mais après tu fais un certain travail qui est plus proche de lui et il te montre qu'il arrive à apprendre. Je pense que ça a changé. Traditionnellement, on s'arrêtait beaucoup sur le comportement, un cahier bien tenu, parce qu'un élève qui avait un cahier organisé et bien tenu avait des connaissances. Aujourd'hui non. Cette vision qui voulait que tous les élèves soient identiques, parfaits, a changé. Ce n'est pas comme ça. On a des élèves différents, des niveaux différents mais on doit apprendre à travailler avec ces différences."

Le témoignage de PES4 confirme également la modification de sa pratique professionnelle:

"On voit l'élève de manière différente, on cherche à mieux comprendre sa situation, voir comment s'effectue son insertion, prendre tout ça en compte. Quand il a un problème et qu'ici dans la classe il commence à avoir une réaction violente, à balancer et à casser les chaises, on se dit qu'il y a une cause, et avant on ne pensait pas comme ça....Il a 7, il a 5 et c'est tout. Il est mauvais, il a 2...et maintenant (...) certains ont plus de difficultés, d'autres plus de facilités, mais tous vont apprendre alors je pense que ça a beaucoup changé ma vision de l'élève, ma façon de travailler, d'évaluer."

Pour PES1, le savoir du professeur a considérablement augmenté grâce à la proposition populaire:

"Je pense que les professeurs restaient fortement prisonniers du contenu et aujourd'hui notre savoir va au delà des sujets. On s'organise mieux par rapport à l'élève parce qu'on connait mieux l'élève. Ce qui est mieux pour lui, comment l'amener à comprendre ça? Sur ce point là, on étudie plus, on s'organise, on s'investit plus. On élabore des textes, des exercices... Le professeur grandit beaucoup. Je pense qu'on peut répondre beaucoup mieux aux élèves."

Les réponses affirment clairement que l'école populaire favorise le développement professionnel de l'enseignant. D'un côté ces derniers affirment ne pas recevoir de formation pour travailler avec les élèves à BES, mais d'un autre, ils font partie d'une école où l'enseignant apprend beaucoup au quotidien sur sa pratique pédagogique. Nous pensons que ces deux aspects sont fondamentaux et complémentaires. La professionnalisation du professeur est aussi bien issue d'une formation consistante externe à l'école que de celle développée et actualisée quotidiennement à l'école. Ainsi étant, le thème n'est que partiellement confirmé.

Les réponses obtenues montrent que d'un point de vue pédagogique, les deux écoles étudiées peuvent être considérées comme inclusives. Elles présentent une pédagogie adaptée aux besoins de chaque enfant ainsi qu'une conception nouvelle des réussites et des difficultés de l'apprentissage des élèves. L'expérience de l'enseignant est valorisée bien que sa formation professionnelle soit insuffisante.

Voici un résumé global des résultats de notre recherche:

Tableau 75 – Résumé des resultats de la recherche

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Fondement	Thèmes et sous-thèmes	Confirmation du thème
F1	Valorisation de la diversité	confirmé
F2	Lutte contre l'exclusion et l'oppression	confirmé
F3	Garantie de l'accès à l'éducation	**partiellement confirmé**
F4	Encouragement à la participation	
	- des élèves	confirmé
	- des professeurs	confirmé
	- dos parents	**partiellement confirmé**
F5	Curriculum flexible et interdisciplinaire adapté aux besoins des élèves	
	- pratiques interdisciplinaires	confirmé
	- aprentissages à partir du contexte réel de l'élève	confirmé
	- évaluation dialogique	confirmé
F6	Les difficultés d'apprentissage sont attribuées à la résultante de l'intéraction élève/ programme scolaire/ stratégies pédagogiques	confirmé
F7	Formation professionnelle et valorisation de l'expérience des professeurs	**partiellement confirmé**

La grande majorité des thèmes de notre recherche est validée. L'hypothèse anoncée dans la deuxième partie de ce travail est confirmée dans la majorité des points, comme nous venons de le montrer.

Nous percevons des changements profonds concernant l'attitude, le comportement, le regard et les point de vue des acteurs.

La valorisation de la diversité et la lutte contre l'exclusion sont fort presentes dans leurs discours. Cela montre un changement de regard et une nouvelle attitude par rapport aux enfants à BES, em rupture avec la culture historiquement excluante.

Concernant l'accès à l'éducation, on constate de nombreuses difficultés. Cela reflète la complexité de cette question. Em effet, la garantie de l'accès à l'éducation est quelque chose qui depasse le cadre de l'école. Il est lié à des questions telle que la qualité de l'enseignement et de l'école, la formation professionnelle des enseignants et la continuité du parcours scolaire des enfants à BES. De ce fait, le problème requiert des actions plus amples, au niveau des politiques éducatives dans leur ensemble.

La participation des élèves et des enseignants à la vie scolaire est un autre aspect réel des pratiques scolaires. Cependant, la participation des parents est encore insuffisante. La collaboration de ces divers acteurs éducatifs se construit peu a peu, vers une nouvelle dynamique des relations entre les acteurs..

En ce qui concerne le curriculum, nous voyons des changements significatifs, qui sáppuient sur l'oeuvre de Paulo Freire. Cela represente um progrès vers l'école inclusive puisqu'elles favorisent les pratiques interdisciplinaires, les apprentissages contextualisés et les évaluations plus ouvertes et participatives. Nous voyons ici, des pratiques tout a fait innovantes em faveur de l'inclusion.

La compréhension des difficultés d'apprentissage comme étant une resultante de

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'intération élève/école constitue encore um autre changement important. Elle represente une rupture avec la vision stigmatisante de l´élève qui porte en lui la cause de la difficulté.

Dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants il y a encore des progrès à faire. Toutefois, dans le cadre des écoles populaires, ce professionnel est valorisé dans un nouveau rôle d'enseignant-chercheur, favorisant l'avènement d'um nouveal profil, en accord avec celui de l'enseignant d'une école inclusive.

Les résultats de notre analyse montrent que la pensée freirienne, susceptible de constituer un réferent, invite aux ruptures et par conséquent aux mutations culturelles qui permettent à leur tour de penser et d'agir à l'inclusion scolaire des enfants à BES.

Dans le prochain et dernier chapitre, nous cherchons à developper et à approfondir um peu plus ces ruptures.

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Partie 4. Quelles ruptures pour penser et agir à l'inclusion scolaire à partir des référents freiriens ?

A intolerância, autodefesa do fraco ou do ignorante, é certamente uma marca de infantilidade, mas a tolerância, concessão dada pelo poderoso seguro de si, não é mais do que somente um primeiro passo na direção do reconhecimento do outro. Outros passos são necessários, para que se chegue ao amor das diferenças. (Albert JACQUARD)

Notre recherche montre que les écoles populaires basées sur la théorie et la pratique de Paulo Freire peuvent, sous divers aspects, être considérées comme inclusives. L'analyse des entretiens montre que dans ces écoles, des changements radicaux concernant les idées, l'organisation et la pratique pédagogique ont eu lieu.

Dans la dernière partie de notre thèse, nous prétendons explorer et approfondir la réflexion sur la rupture culturelle nécessaire à la pratique de l'éducation inclusive. Pour cela, nous nous basons sur divers éléments déjà utilisés, comme les fondements théoriques, les extraits d'entretiens, et l'analyse de données. Nous nous appuyons aussi directement sur les travaux de Charles Gardou concernant les ruptures.[276]

[276] GARDOU, (Ch.), *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Por une révolution de la pensée et de l'action*, Toulouse, éditions érès, 2005, pp. 145-159

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Nous partons du concept de culture comme « signification » tel que le définit Carmel Camilleri. Pour lui : « la culture est l'ensemble plus ou moins articulé de significations acquises, les plus persistantes et les plus partagées, que les membres d'un groupe, de part leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prédominante sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes. »

On sait, par définition, que ces significations acquises ne se modifient pas facilement et donc que le changement de culture scolaire est quelque chose d'extrêmement difficile et complexe. Imprégnée des valeurs sociales qu'elle reproduit elle-même, l'école, en tant qu'agent de transformation sociale constitue un réel défi car pour devenir cet agent, elle doit tout d'abord se transformer elle-même.

Le défi de l'école inclusive passe donc par cette primordiale transformation sans laquelle l'inclusion n'est qu'un mot vidé de sens. Néanmoins, nous pouvons dire que la culture des écoles d'Etat a évolué, et reflète, aujourd'hui, les valeurs et les fondements de l'inclusion.

Il existe un abîme entre les valeurs de l'école traditionnellement excluante et celles de l'école inclusive, ce qui rend difficile le passage de l'une à l'autre.

La valorisation des différences reste encore un défi pour de nombreuses écoles qui souhaitent s'orienter, de manière effective, vers l'inclusion. Dans le quotidien de la pratique pédagogique émerge fréquemment une question : faut-il mettre en avant la spécificité, la différence ou plutôt les caractéristiques communes de tous les enfants ? Cette opposition apparente est inhérente à l'être humain comme l'explique Edgar Morin : « Ceux qui voient la diversité des cultures tendent à minimiser ou occulter l'unité humaine, ceux qui voient l'unité humaine tendent à considérer comme secondaire la diversité des cultures. Il est au contraire approprié de concevoir une unité qui assure la diversité, une diversité qui s'inscrit dans une unité. Le double phénomène d'unité et de diversité des cultures est crucial. » [277]

Comprendre la coexistence de ces deux phénomènes, tout en garantissant à la diversité une place d'importance est au cœur de l'école inclusive.

Cependant, si le passage d'une école excluante à une école inclusive apparaît difficile et complexe, par où commencer ? Comment promouvoir cette transformation culturelle au sein de l'école vers des valeurs inclusives ? Comment effectuer cette rupture ?

Nous utilisons ici l'expression « rupture » dans le sens que lui donne Gardou : «Le mot rupture se réfère à la nécessité d'interrompre le cours de certaines pratiques, inadaptées à un objectif donné, qui ont fini par sembler naturelles. Il s'agit de la nécessité de provoquer des changements clairs pour modifier l'ordre culturel existant et la continuité qui semble établie. »

Si cette rupture doit se faire, il est nécessaire que tout le processus qui oriente cette transformation s'effectue prudemment afin qu'il n'y ait pas d'inversion de résultat. Dans

[277] MORIN, (E.), *Unité et diversité des cultures* in XXIème siècle- Magazine du Ministère de l'Education Nationale, n°7, Março-Abril, 2000

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'empressement de rompre avec les habitudes, avec un système de pensée ou une pratique, on ne fait souvent rien d'autre que renforcer les résistances à cette transformation. Une école qui se dit inclusive sans avoir réellement opéré de changements fondamentaux contribue en fin de compte à discréditer l'idéal d'inclusion. Pire encore, elle finit par nuire aux enfants qu'elle prétend éduquer.

L'école inclusive requiert une véritable mutation culturelle, une transformation profonde et durable, résultant d'un processus collectif qui mobilise les ressources de différents acteurs sociaux et non uniquement des personnes directement concernées, comme le souligne Gardou :

« Une mutation suppose qu'un corps social accepte d'être orienté par de nouveaux points de vue, formes d'organisation et concepts renouvelés.» [278]

Ainsi, cette mutation est possible. Par la dimension et la responsabilité qui lui incombent, l'école inclusive peut et doit promouvoir de nouveaux points de vue de nouvelles formes d'organisation et de nouveaux concepts. Notre travail montre que la pensée freirienne constitue, dans le cas des deux écoles d'état, la source rénovatrice de concepts et pratiques qui orientent la construction de l'école inclusive.

Nous traiterons dans cette dernière partie des ruptures fondamentales et nécessaires pour penser et mettre en pratique l'inclusion scolaire.

Chapitre 1. Premier type de ruptures : une vision renouvelée de l'enfant en situation de handicap

La première rupture se réfère à la vision que nous avons de l'enfant à BES. Quelles sont les modifications nécessaires à la mise en œuvre de cette rupture ? Quels sont les concepts qui peuvent nous aider à rompre avec la vision normalisatrice, classificatoire et excluante ?

1.1 De la catégorisation à la prise en compte de la singularité

L'objectif fondamental de l'école inclusive est la valorisation de la différence. Il s'agit de transformer une culture, qui traditionnellement valorise l'uniformité et la conformité, en son contraire. L'école doit aujourd'hui suivre un cours inverse : s'adapter à la singularité de ses élèves. Cette adaptabilité est au centre des préoccupations pédagogiques inclusives.

Cependant, certaines déformations peuvent menacer la mise en œuvre de l'inclusion. Tous les acteurs scolaires éprouvent une réelle difficulté à regarder la personne au delà de sa déficience. L'abus des catégorisations constitue, en ce sens, un véritable obstacle. Penser que tous les enfants ayant une trisomie 21 nécessitent une méthodologie pédagogique identique est une erreur de taille. Bien qu'ils partagent un même langage,

[278] ***GARDOU, (Ch.), Situations de handicap : déconstruire notre culture, Conférence inaugurale au colloque international « Situations de handicap : quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ? », Lyon, 24.nov. 2004***

les sourds ont, à l'image de tous les autres enfants, des modes d'apprentissage différents. Il est nécessaire de voir la singularité au sein de la diversité auquel cas l'inclusion ne peut être effective.

Cette difficulté découle, comme nous l'avons montré dans la deuxième partie de ce travail, de la tension existant entre les notions de « même » et « autre », d'identité *versus* altérité. Ce conflit, présent en chacun de nous, doit être éclairci lorsqu'il se rapporte à l'école inclusive. Cela ne suffit pas de louer la différence, il faut poser la différence et l'égalité comme deux facteurs importants et intrinsèques à tout être humain. Il apparaît fondamental de comprendre la portée et les limites de ces deux facteurs. Une école qui travaillerait pas sur ces concepts pour établir ses bases, son Projet Politique Pédagogique, la formation de ses professeurs, de la communauté environnante, aurait de grandes difficultés à devenir inclusive. En admettant qu'une transformation culturelle est quelque chose de difficile à concrétiser, nous ne pouvons espérer que la simple exaltation de la différence opère cette profonde transformation chez les sujets. Cette transformation requiert un grand et profond travail de réflexion et de compréhension de ces deux concepts.

Les risques découlant de l'incompréhension de ce conflit sont, fondamentalement, de tendre vers un extrême ou l'autre, ce qui revient soit à admettre que tous sont identiques en gommant ainsi leurs singularités, soit à souligner la différence en niant ainsi tout ce qu'ils ont en commun.

Fortes du désir d'inclure les enfants à BES à tout prix, d'effacer un passé de souffrance et de discrimination, nombreuses sont les actions qui causent plus de désastres que de bénéfices pour les enfants. Le cas qui suit, raconté par l'enseignante PS1, illustre cet extrême :

« Jusqu'à un certain âge, ils arrivent à être dans la même classe que les autres. A partir de 7, 8 ans, ils commencent à comprendre qu'ils ne réussissent pas à suivre les activités, et certains commencent à se refermer sur eux-mêmes, d'autres se rebellent, deviennent agressifs, pas seulement physiquement mais aussi dans leurs relations avec les autres, les enfants se replient sur eux-mêmes parce qu'ils se rendent compte qu'ils sont différents des autres. Jusqu'à cet âge là, ça ne pose pas de problème mais à partir du moment ou il s'en rend compte, l'estime qu'il a de lui-même tombe au plus bas. (…) Nous avons pu en faire l'expérience l'année dernière. Certains enfants qui avaient des difficultés étaient avec d'autres enfants qui réussissaient bien. Ils se sentaient à l'écart. Six heures par semaine, on travaillait avec eux, séparément. L'enseignante restait avec les 11 qui réussissaient bien et la coordinatrice avec les 15 qui présentaient des difficultés. Lorsque le moment de se séparer arrivait, d'aller dans l'autre classe avec le groupe avec lequel je travaillais, c'était une réjouissance pour eux, car là ils arrivaient à faire les activités proposées. Lorsqu'ils devaient rester avec les autres, ils se sentaient comme des moins que rien et ils étaient bloqués, littéralement bloqués. Et c'est alors qu'ont surgi des conflits relationnels. Parce que ce n'est pas facile de vivre avec celui qui sait tout en sachant que toi tu ne sais pas. Car ceux qui savent ne comprennent pas toujours ceux qui ne savent pas. Ils finissent pas se moquer, par les mettre à l'écart…» [279]

On fait violence à l'enfant, lorsqu'on cherche à « l'inclure » à tout prix. Vouloir

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

« normaliser » les enfants en les plaçant dans des moules dits normaux ne fait que changer l'étiquette de « déficient/différent » pour celle de « normal/ identique ». Ces deux étiquettes sont insuffisantes à définir la personne et à l'emprisonner dans un de ces concepts. Elles ignorent toutes deux un aspect fondamental qui est la singularité de chacun.

Sortir de cette contradiction revient à sortir de la contradiction oppresseur/ opprimé de Freire. Ce dernier montre comme il est aisé de passer d'un extrême à l'autre, d'opprimé à oppresseur. C'est uniquement en comprenant que ce système oppresseur/ opprimé ignore la personne dans son intégrité, comme sujet à part entière, que l'on peut dépasser cette contradiction et ses effets. La clef que donne Freire pour résoudre le problème consiste en un véritable dialogue dans lequel les deux personnes peuvent pleinement exister.

C'est ce même dialogue, introduit au sein des Ecoles Populaires inclusives étudiées qui permet de se concentrer non pas sur la différence ou la normalité, mais sur la singularité de chaque enfant. Les thèmes générateurs représentent une de ces pratiques de dialogue. Ils permettent de mieux connaître les élèves, et chaque élève en particulier, puisqu'ils exigent que les professeurs soient attentifs à leurs discours, à leur réalité. Ils amènent le professeur à se centrer sur ce que l'élève a à dire, transformant cela en matériel de construction curriculaire :

« Chaque personne est unique, on ne peut pas mettre une étiquette ou dire – celui-ci doit toujours être avec les sourds – L'expérience que nous avons avec les sourds montre que leur développement démarre réellement quand ils sont ensemble, entre sourds, mais je pense que le plus important, c'est que nous observions et que nous soyons attentifs à réellement nous soucier de l'éducation de cet enfant. Si l'enfant a une DM légère, mais réussit à se développer parmi les autres enfants, je ne vois pas pourquoi le mettre ailleurs. Si il ne participe pas et ne se développe pas, alors il faut procéder à une évaluation. Jamais je n'ai travaillé dans une école avec une autre intention que celle-ci pour les sourds. L'école populaire respecte le rythme d'apprentissage des enfants, il ne faut pas finir le programme ou l'apprentissage de certaines choses avant la fin de l'année. Cela vaut pour tous les enfants. Les contenus sont choisis en fonction des besoins de l'élève. Bien entendu, on enrichit et on apporte un savoir scientifique. Mais cela donne une certaine valeur car l'intérêt de l'enfant est plus grand. On veut savoir ce qu'ils pensent, ce qu'ils désirent apprendre. » [280]

L'importance qu'accorde Freire à la dialogicité favorise, aussi bien sous un aspect éthique que pratique, l'ouverture à l'autre. Au delà de telle ou telle déficience, le professeur est appelé à connaître l'enfant qui est en face de lui, son quotidien, sa culture. C'est alors que commence à s'opérer la transformation nécessaire à l'école inclusive.

On passe d'un besoin de connaître les singularités selon les exigences de l'école inclusive au défi d'approfondir notre connaissance sur l'enfant à BES :

« Le différent n'est plus uniquement une personne pour laquelle je ressens de la

[279] ***PS1, ANNEXES pp. 06-169***

[280] ***PES1, ANNEXES pp. 06-169***

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

compassion mais un être égal dont le mystère personnel peut nous enrichir. » [281]

Cet enrichissement à partir de la singularité de chaque personne, renverse cette position du professeur comme unique maître d'un savoir à transmettre et ainsi met fin à une situation d'inégalité soulignée par Freire dans la construction de la connaissance. L'élève, sa vie et son histoire, constituent une source de connaissances avec lesquelles le professeur travaille. Elève et professeur apprennent tous deux de manière effective.

La valorisation de l'élève, de sa culture, de sa situation réelle favorise ce changement culturel. Un dialogue qui ne prendrait pas en compte cette valorisation ne serait pas un dialogue. La grande transformation réside justement dans le fait d'extirper l'élève de sa traditionnelle condition d'infériorité par rapport à la construction de la connaissance. A partir du moment où l'élève est réellement pris en compte, un immense espace vers la construction d'un savoir qui va au delà des questions scolaires traditionnelles, rendant ainsi effectif le changement culturel, s'ouvre.

« On se retrouve face à ce dilemme, comment ça va être quand les sourds seront là, quel type de relations va-t-on avoir avec eux (…) je pourrais déjà dominer la LIBRAS mais on ne vit pas au quotidien avec eux. Mais avec les entendants, on domine quelques signes. On était anxieux et aujourd'hui encore je me sens un peu mal à l'aise quand les professeurs sourds viennent discuter avec moi, se joignent à nous, on n'est pas sur de nous... c'est très compliqué… Je pense qu'on se fait toujours une idée fausse, pas fausse mais péjorative de cette difficulté (…) mais tu le vois sous un autre angle, n'est-ce pas ? Tu vois que ce sont des enfants. Ils aiment les mêmes choses que tous les enfants. Et une fois que tu t'en approches, tu vois que ce sont des personnes normales. » [282]

Comme le souligne Breuvart :

«De telles rencontres entre sujets où l'un est perçu comme « normal » et l'autre comme « différent » sont fréquemment à l'origine d'une transformation du regard, de l'abolition des frontières et des étiquettes. » [283]

Passer d'un modèle de catégorisations à la valorisation de la singularité demande une transformation antérieure : Il est nécessaire que se développe une culture du dialogue comme le propose Freire, afin de créer un espace pour que s'opère la transformation culturelle. Cet espace représente l'ouverture à l'autre et permet que l'élève passe du statut d'objet à celui de sujet, favorisant ainsi l'émergence de l'école inclusive.

1.2 De la seule vision des creux à la valorisation des reliefs

La singularité est, comme nous l'avons vu, synonyme d'étrange, de bizarre. La reconnaissance de la différence a entraîné des mouvements d'exclusion comme si ce qui différait du standard établi, représentait, d'une certaine manière, un « danger » ou une

[281] HOURDIN, (G.), Le malheur innocent, cité par BREUVART (J.M.), « Enjeux et dérives de la relation aux personnes en situation de handicap », in Revue Spirale « Les enfants différents, une chance pour l'école » n. 27, 2001, pp 125-133

[282] PES4, ANNEXES pp. 06-169

[283] BREUVART, (J.M.) , Op. Cit, p. 36

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

menace pour la société. Cependant, la différence en soi n'est ni positive ni négative. Pourquoi donc a-t-elle pris cet aspect négatif ? Pourquoi un enfant sourd, par exemple ne peut-il avoir une enfance et une scolarité semblables à celles des autres ? Pourquoi, tout en ayant une scolarité et un apprentissage « normal » pour son âge continue-t-il à être vu comme « si différent » ?

En vérité, la différence a pris, à priori, un sens négatif. L'enfant à BES, tout comme les groupes que l'on qualifie de « minorités » ont déjà été condamnés à l'exclusion. Au sein de la société actuelle, la domination de la norme et de la conformité constitue une entrave à la reconnaissance de la personne à BES comme sujet :

« La figure du handicap comme figure de l'altérité radicale, ce même irréductiblement autre, cet autre légitimement même, prend valeur d'épreuve-limite, à l'entrecroisement de l'identité et de la différence. » [284]

Le travail d'alphabétisation pour adultes de Freire est davantage reconnu pour la profondeur des questionnements soulevés en rapport à l'éducation et à la société que pour l'efficacité de sa méthode d'alphabétisation. En dévoilant le sujet qui n'existait pas sous la forme d'objet d'une culture de domination, Freire attire l'attention sur les aspects les plus sombres de l'éducation et de la société en termes de domination et d'objectivation des individus. Il montre comment, derrière la noble cause de l'éducation se cache une pratique de reproduction des relations de domination.

Ce raisonnement est identique à celui décrit par Michel Foucault concernant la domination de la norme. Son œuvre *Surveiller et punir* montre, comment, derrière les nobles propositions de « ré-éducation », existent des mécanismes de pouvoir agissant au sein des prisons, des hôpitaux et des écoles depuis le XVIIIème siècle. La méthode disciplinaire qui y oriente activités et individus constitue la technique de ce pouvoir :

« Des techniques minutieuses toujours, souvent infimes, mais qui ont leur importance puisqu'elles définissent un certain mode d'investissement politique du corps, une nouvelle "microphysique" du pouvoir(...) De petites ruses dotées d'un grand pouvoir de diffusion, d'aménagements subtils, d'apparence innocente, mais profondément soupçonneux, des dispositifs qui obéissent à d'inavouables économies ou qui poursuivent des coercitions sans grandeur, ce sont eux pourtant qui ont porté la mutation du régime punitif, au seuil de l'époque contemporaine." [285]

Foucault explique comment la technique de la discipline impose une relation de docilité-utilité aux corps qu'elle contrôle. Cette relation permet le contrôle de la force physique alliée à l'efficience des mouvements. Peu à peu, cette ancienne technique a été incorporée aux institutions militaires, aux stratégies de guerre puis aux autres institutions sociales.

Dire que l'emprise de la norme rend difficile le processus d'inclusion est peu dire. Le concept de norme ne se trouve pas uniquement dans les idées des individus, il constitue

[284] ***GARDOU, (Ch.) Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action, Toulouse, éditions érès, 2005, p. 184***

[285] ***FOUCAULT, (M.), Vigiar e punir, 1987, Ed Vozes. Petrópolis. p.120***

et pénètre toute l'organisation scolaire et c'est pour cette raison, qu'il est nécessaire, pour le détrôner de savoir ou il se situe.

On trouve dans les descriptions des bataillons d'infanterie du XVIIIème siècle faites par Foucault la genèse de l'école d'aujourd'hui. La discipline qui y régnait, obéissait à certains critères : La répartition des personnes dans l'espace était fondamentale. Selon Foucault, cette répartition suivait à son tour certains principes tels que celui de la clôture – les individus devaient demeurer dans un espace limité ; le principe de la *localisation immédiate*– chaque personne avait une place déterminée afin qu'elle puisse être immédiatement localisée. ; le principe des emplacements fonctionnels- les lieux déterminés étaient définis non pas uniquement pour satisfaire au besoin de vigilance mais aussi pour créer un aspect utile – la force de travail décomposée de manière à maximiser son efficacité et finalement le principe selon lequel chaque personne se définit par la distance qui la sépare des autres, selon sa place dans le niveau, dans la *queue*, dans la classification.» [286]

Si, dans les prisons, cette organisation de l'espace est justifiée pour surveiller et contrôler les individus considérés comme « dangereux » pour la société, que dire de l'organisation de l'espace scolaire ? Cette dernière reproduit totalement la technique disciplinaire dans les moindres détails. La disposition des élèves en rangs sous le regard du professeur ne ressemble-t-elle pas au panoptique décrit pas Foucault ? La division par niveau du contenu scolaire et de sa programmation annuelle n'a-t-elle pas pour objectif la productivité maximale de l'élève ?

« En assignant des places individuelles, il a rendu possible le contrôle de chacun et le travail simultané de tous. Il a organisé une nouvelle économie du temps d'apprentissage. Il a fait fonctionner l'espace scolaire comme une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser (...) sous le regard précautionneusement « classificateur » du professeur » [287]

Le contrôle du temps, comme celui de l'espace caractérise la technique disciplinaire. L'horaire occupe une place centrale dans la discipline. La rigueur du temps passé pour telle activité et la qualité de ce temps sont mesurées et contrôlées.

« Le temps mesuré et payé doit également être un temps sans impureté ni défaut, un temps de bonne qualité, et pendant tout son parcours le corps doit être appliqué à son exercice.» [288]

Comme le souligne Foucault, le temps pénètre le corps et avec lui, tous les contrôles minutieux du pouvoir. La discipline cherche à intensifier l'usage de l'instant minimum. A travers la décomposition du temps en séquences combinées selon une complexité croissante, on marque la fin de chaque étape par un examen. Nous avons ici la description du temps disciplinaire au sein des régiments d'infanterie mais aussi de l'école :

[286] FOUCAULT, (M.), *Op.cit*. p.125

[287] ***Ibid. p. 126***

[288] ***Ibid. p. 129***

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

« Le découpage par niveau des activités permet tout un investissement de la durée par le pouvoir : possibilité d'un contrôle détaillé et d'une intervention ponctuelle à chaque moment du temps (…) Le pouvoir s'articule directement autour du temps. » [289]

La division par niveau de l'école obéit à ce principe d'efficience et de productivité, contrôlant, autant que possible, les activités et les élèves. Mais jusqu'à quel point la discipline est-elle bénéfique pour l'éducation ? Ancrée dans les principes d'efficience et de productivité, elle s'inscrit dans une ligne utilitariste où les éléves sont des moyens pour atteindre la productivité scolaire et sociale.

Implantée au sein de l'école comme une méthodologie efficace d'apprentissage, la discipline déforme finalement le fondement de l'éducation qui considère la personne comme une fin en soi.

« La discipline est la technique spécifique d'un pouvoir qui se donne les personnes à la fois pour objets et pour instruments de son exercice. Ce n'est pas un pouvoir triomphant qui à partir de son propre excès peut se fier à sa superpuissance ; c'est un pouvoir modeste, soupçonneux, qui fonctionne sur le mode d'une économie calculée, mais permanente.(...) Le succès du pouvoir disciplinaire tient , sans nul doute à l'usage d'instruments simples : le regard hiérarchique, la sanction normalisatrice et sa combinaison à un procédé qui lui est spécifique, l'examen ». [290]

Tous les instruments de la discipline visent l'exclusion de tout et de tous ceux qui n'entrent pas dans la norme et telle est la racine de l'école traditionnelle. Pour ceux qui n'appartiennent pas au groupe des « meilleurs », qui sont en réalité les plus « normalisés », il ne reste que la punition, sous forme d'humiliation sociale, de stagnation aux dernières places à l'école et dans la société. Tous les efforts sont réalisés afin que le plus grand nombre d'élèves s'adapte au standard préétabli.

« Dans l'essence de tous les systèmes disciplinaires, un petit mécanisme pénal fonctionne (…). Au bureau, à l'école, dans l'armée fonctionne comme répressive toute une forme de 'fragments de punition' du temps (retards, absences, interruption de tâches), de l'activité (inattention, négligence, manque de zèle), de la manière d'être (impolitesse, désobéissance), du corps (attitudes incorrectes, gestes non conformes, malpropreté), de la sexualité (indécence, immodestie)… En même temps, toute une série de processus subtils qui vont de la punition physique bénigne à des privations légères et de petites humiliations » p. 149

Selon Foucault, la punition disciplinaire a pour fonction de réduire les dérives. Elle doit pour cela être essentiellement corrective. Au travers de punitions subtiles mais cependant constantes, s'opère une différenciation des personnes, de leurs vertus et de leur valeur. La classification a un double rôle qui consiste à souligner les dérives, hiérarchiser les qualités mais aussi à punir et à récompenser. La finalité est ici l'usage qui pourra être fait dans le futur de ces sujets. Ce modèle garantit la « production » de personnes correspondant à un même modèle, subordonnées et dociles à l'usage que la société

[289] ***FOUCAULT, (M.), Op.cit p. 136***

[290] ***Ibid ., p.143***

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

prétend en faire. Toute dérive est synonyme de perte de contrôle et de chaos, ou du moins, de peu de garantie de la perpétuation de la société compétitive, sélective et excluante. La discipline garantit le pouvoir de la norme.

Ce modèle, comme nous le savons, est celui de nos écoles. Dès lors, comment parler de valorisation de la diversité sans nous interroger sur les niveaux, les horaires, la promotion, enfin, sur toutes les bases sur lesquelles l'école s'est constituée ? Qu'y mettre à la place ? Sans nul doute, s'il est difficile de rompre avec cette école normalisatrice c'est parce que les valeurs qu'elle véhicule sont celles de notre société. Parler de valorisation de la diversité et maintenir les mêmes mécanismes disciplinaires et d'organisation scolaire donnent naissance à des actions superficielles telles que « le jour de l'Indien » ou le « jour du sourd » : des actions qui parfois soulignent davantage le caractère « différent » et exotique de ces « minorités ». La véritable valorisation de la singularité n'est pas quelque chose de marginal, elle doit amener à la « normalité » toute la diversité humaine.

Ces mécanismes de « domination de la norme » intériorisés par le monde scolaire sous tous ses aspects contribuent à ce que la différence soit perçue comme quelque chose de négatif. Les perspectives éducatives de l'enfant à BES sont alors compromises. Comment un enfant à BES peut-il être stimulé à grandir si nous le réduisons à sa partie la moins valorisante ? Cette réduction n'est-elle pas une manière de le punir de sa « différence » par rapport à la norme ? La propre perspective éducative doit être retravaillée dans l'imaginaire des acteurs scolaires afin que leurs regards changent, afin que le regard de la société se modifie, afin que l'enfant à BES puisse prétendre à la réussite à l'école et dans la société. Il ne doit pas perdre son temps à essayer de ressembler aux dits « normaux », et chercher à obtenir les mêmes performances scolaires afin d'être accepté et reconnu.

Dans les école étudiées, nous avons observé l'émergence d'un nouveau regard des acteurs scolaires concernant les perspectives éducatives des enfants à BES :

« Nous savons que chaque élève apprend de manière différente, à un rythme différent. Lorsque nous organisons l'école en nous basant sur les principes des cycles de formation, nous prenons en considération le développement humain. L'apprentissage à l'école ne peut être prisonnier du calendrier grégorien, de l'année scolaire puisque personne n'apprend de la même manière ni au même rythme. La diversité pénètre tous les espaces de la cohabitation humaine cependant, nous ne pouvons homogénéiser la manière de travailler dans la salle de classe. Lorsque nous organisons le travail à partir des besoins des différents sujets, nous nous engageons, soit par le biais de travaux collectifs, soit par le biais de travaux individuels, à organiser des activités diversifiées dans la salle de classe pour les différents niveaux d'apprentissage, le regroupement des élèves en groupes, avec lesquels ils ont le plus d'affinité, les ateliers pédagogiques avec des travaux répondant aux différents besoins. Lorsque nous nous donnons comme défi de construire l'inclusion au sein de l'école populaire, nous suivons des principes afin d'organiser cette pratique. Par exemple, Paulo Freire est un des grands maîtres qui nous oriente concernant les principes. Chaque travail organisé à l'école l'est à partir du contexte du groupe avec lequel on travaille.» [291]

Dans ce témoignage, nous retrouvons exactement une attitude de rupture d'avec le

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

regard traditionnel normalisateur. Les actions et expectatives de cet interviewé reflètent une nouvelle culture qui n'affirme pas seulement avoir rompue avec l'école excluante et normalisatrice mais qui cite également les principes qui orientent la vie scolaire.

Le témoignage qui suit illustre également ce changement :

« La question du traditionnel... on s'arrêtait beaucoup à la question du comportement, un joli cahier par exemple car l'élève qui avait un cahier bien tenu et organisé, avait les connaissances requises. Et aujourd'hui, ce n'est plus comme ça. Notre vision qui voulait que tous les élèves soient identiques, parfaits, a changé. Car ce n'est pas comme ça, on a des élèves différents, qui ont des niveaux différents et nous devons apprendre à travailler avec ces différences. » [292]

Ce professeur énonce clairement la rupture avec l'ancienne discipline qui contrôlait et classait les élèves selon leurs comportements et leurs cahiers bien tenus…. Cette rupture est sans nul doute la base de toute école qui se dit inclusive. Tout travail scolaire doit être tourné vers la diversité qui occupe une place centrale et non plus marginale au sein de la vie scolaire. A partir de ce nouvel angle de vue, le regard portée sur les élèves à BES n'est plus dépréciatif. Partant de la réalité de la diversité de ces enfants, tous se retrouvent sur un pied d'égalité pour étudier et se développer à leur manière. La première conséquence de cette mutation culturelle réside justement en un regard valorisateur , un regard qui ne se concentre pas sur la déficience en soi mais sur le sujet dans son ensemble et dans son droit à être la singularité :

« (...) Aujourd'hui, le sourd ne se voit plus comme un sujet incapable, dépendant, misérable qui a besoin d'une aide de l'état pour vivre, aujourd'hui les sourds participent à toutes les activités bien qu'ils apprennent de manière différente, ils ont toutes les conditions pour mener une vie normale. De la même manière, l'entendant arrête d'avoir de la peine pour le sourd et cela contribue à ce que tous se sentent partie intégrante de ce processus, en participant et en exerçant une interaction au sein du groupe. » [293]

Parmi l'organisation et les pratiques scolaires, l'évaluation occupe une place primordiale. L'historique contenant les notes des élèves qui reflètent les progrès mais aussi toute une série de comportements établis comme normaux et désirables ont un immense impact sur leur parcours scolaire.

Pour Foucault, l'examen représente la cérémonie ou le mécanisme d'objectivation des personnes au sein des pratiques disciplinaires. Grâce aux notes, les examinés ont devant les yeux leur positionnement par rapport aux autres :

« L'examen est un contrôle normalisateur, une surveillance qui permet de qualifier, de classer et de punir. Il établit sur les individus une visibilité à travers laquelle on les différencie et on les sanctionne. C'est pourquoi, dans tous les dispositifs de discipline, l'examen est hautement ritualisé. Le pouvoir

[291] ***SEC2, ANNEXES pp. 06-169***

[292] ***PC2, ANNEXES pp. 06-169***

[293] ***COR1, ANNEXES pp. 06-169***

disciplinaire s'exerce en se rendant invisible, et en revanche impose à ceux qu'il soumet un principe de visibilité obligatoire. Dans la discipline, ce sont les assujettis qui doivent être vus. Sa lumière assure le pouvoir exercé sur eux. C'est le fait d'être vu, observé ou de pouvoir être observé sans cesse qui maintient dans son assujettissement la personne. L'examen devient la technique par laquelle le pouvoir au lieu d'émettre les signes de sa puissance capte ceux-ci dans un mécanisme d'objectivation. Dans l'espace qu'il domine, le pouvoir disciplinaire manifeste. Pour l'essentiel, son pouvoir en organisant les objets. L'examen est le rituel de cette objectivation. » [294]

L'examen en tant qu'instrument de classification compose l'historique scolaire de l'élève et oriente également sa position future dans la société. Bien qu'il existe un consensus sur le fait que cette pratique d'évaluation classificatoire est excluante et incompatible avec l'école inclusive, une question demeure : « Par quoi la remplacer ? »

Ainsi, on a beaucoup parlé de la valeur des évaluations qualitatives, diagnostiques ou formatives. Dès lors pourquoi, malgré une connaissance générale de la plus grande compatibilité de ces évaluations avec l'école excluante, persiste la difficulté à rompre avec la traditionnelle pratique de l'évaluation quantitative ? La logique de la normalisation, aujourd'hui encore présente dans la majorité des écoles, fait du référent de l'évaluation un « normal idéalisé » que l'élève doit atteindre. Du point de vue de l'école, il faut changer de référent. Ceci doit être l'élève, ses progrès par rapport à son niveau au début de l'année ou du cycle. Le référent devient le point de départ et non celui d'arrivée. S'effectue dès lors, sans l'ombre d'un doute, une rupture considérable qui nous oblige à nous interroger sur le sens de l'éducation. Si l'orientation peut être pensée en terme de référent curriculaire, ce dernier ne doit pas constituer un bloc rigide, mais plutôt une orientation qui permettrait de parcourir ses différentes étapes sous différentes formes.

La difficulté de rompre avec l'évaluation classificatoire vient de la difficulté de rompre avec la vision idéalisée de « l'élève normal ». Dans cette logique, tout ce qui n'est pas en conformité avec le standard établi est mis en avant, débouchant dès lors sur l'exclusion de l'élève.

La pratique de l'évaluation se transforme à mesure que nous rompons avec cette logique et passons à une compréhension de la diversité comme caractéristique intrinsèque de l'être humain. L'objectif de l'évaluation, dans une perspective inclusive, consiste à mesurer le chemin parcouru et non uniquement le chemin à parcourir pour y arriver. Passer d'une vision centrée sur les difficultés ou les insuffisances à une vision centrée sur les progrès et les réussites reflète une valorisation effective de la diversité.

La domination de la norme, qui est au centre de la logique excluante doit être combattue et supplantée par une nouvelle logique où il y aurait de la place pour tous. Un grand travail de mutation culturelle est nécessaire pour rompre avec la logique binaire de classification : normal - anormal, laid - beau, fou – non fou, opprimé – oppresseur. L'être humain ne rentre pas dans cette logique simpliste. Une vision renouvelée de l'enfant à BES est fondamentale pour que la logique normalisatrice soit dépassée.

Paulo Freire, au cours de son expérience d'alphabétisation d'adultes, appréhendait la

[294] ***FOUCAULT, (M.), Op.cit. pp.154-156***

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

personne qui était devant lui à partir de son histoire de vie, de ses expériences, de son savoir populaire. Valorisant les points forts de certains élèves, il critiquait le traditionnel regard dévalorisant, mettant en avant l'existence d'une logique de domination derrière le jugement. Freire lançait ainsi un défi politique global concernant l'école et la société. En considérant la personne dans son intégrité et par là même dans sa singularité, Paulo Freire a favorisé l'émergence d'un nouveau regard sur l'élève à BES.

Chapitre 2. Deuxième type de ruptures : une autre approche de la trajectoire scolaire de l'enfant

Le second type de rupture consiste en une nouvelle vision de la trajectoire scolaire de l'enfant. En transformant le regard que nous portons sur l'élève à BES nous nous retrouvons face à une école qui n'est pas adaptée à cette nouvelle conception. Valoriser la diversité implique qu'il faut repenser l'école dans son ensemble, son rôle social, ses curriculums : on ne peut parler de valorisation de la diversité sans penser de profondes transformations au sein de l'école.

2.1 De l'exclusivité du savoir ou de la socialisation à la socialisation par le savoir

Historiquement, l'élève à BES est resté en marge de la société, car, entre autres choses, on exigeait peu de lui à l'école. Les savoirs scolaires, qui ont pour objectif spécifique de préparer le sujet à la compétitivité professionnelle n'ont pas constitué une priorité de la scolarité de ces enfants. Comme nous l'avons vu, cela émane du refus d'accepter que ces étudiants puissent effectivement apprendre et devenir aussi voir plus compétitifs que les enfants « dits normaux ». Ainsi, priorité a été donnée pour ces enfants à la « socialisation », les connaissances les plus élémentaires, relatives à la communication, aux relations interpersonnelles, aux règles d'hygiène, soit les apprentissages premiers de chaque enfant.

L'importance de cette « socialisation » est indiscutable, cette dernière représentant l'appropriation de la culture par l'enfant qui, ainsi, s'insère dans la société. Ce que nous appelons savoirs scolaires sont les savoirs que l'école a communément eu la responsabilité d'enseigner, des savoirs considérés depuis la perspective du futur scolaire de l'élève. L'importance des savoirs qui donnent l'opportunité à la personne d'occuper une place dans la société est également indiscutable.

Dès lors, comment nier à l'enfant à BES le droit d'acquérir des connaissances qui lui permettront d'occuper une place dans la société ? En se basant sur de faibles et infondées expectatives, la société a accepté que la personne ayant une déficience, en particulier une déficience intellectuelle, appartienne à un groupe « d'improductifs » et n'ait pas, en fin de compte, sa place au sein de la société.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Avec la naissance du mouvement inclusif, les écoles oscillent entre ces deux pôles sans savoir exactement comment procéder. Soit elles privilégient la socialisation, condamnant alors le sujet à une demi-vie, soit elles privilégient les savoirs scolaires, niant la diversité dans un effort de « normaliser » l'enfant. Favoriser uniquement la socialisation revient à sous-estimer les capacités et le potentiel de l'enfant. De la même manière, privilégier les savoirs scolaires sans prendre en compte les spécificités de l'enfant revient à dénigrer la spécificité de chaque élève. Aucune de ces alternatives n'atteint le véritable objectif de l'éducation. Les savoirs scolaires et la socialisation sont pourtant indissociables ; ne pas prendre l'un ou l'autre de ces aspects en considération met en échec toute l'éducation inclusive. D'où l'importance de connaître les risques de cette dichotomie. Dès lors, la difficile besogne d'unifier ces deux pôles au bénéfice de l'élève revient aux acteurs scolaires.

Le discours de l'enseignante PS1 nous fournit un excellent exemple de cette difficulté :

« Je me rappelle d'Eli, comme si c'était hier… Quand on discutait avec elle, elle nous regardait, ses yeux se remplissaient de larmes et elle disait : « Professeur, je veux être couturière ! Elle savait, elle avait compris qu'elle n'arrivait pas raisonner. Pourtant, elle rêvait d'être couturière et je pense que si on l'avait poussé, si elle avait eu l'opportunité, elle aurait pu être coutière comme elle le voulait. Et pour être couturière, vous n'avez pas vraiment besoin de savoir lire. Vous pouvez faire les choses avec des codes… Je pense comme ça : Jusqu'à l'adolescence, ils suivent le programme, avec les autres, et après on les oriente vers un parcours professionnel. Pour qu'ils se sentent partie intégrante de la société. Pour qu'ils ne soient pas dépendants de leurs parents, pour qu'ils puissent subvenir à leurs besoins et qu'ils voient clairement qu'ils appartiennent à la société. Mais ils ont besoin qu'on leur en donnent les moyens. Parce qu'ils ne vont pas rester vingt ou trente ans dans une classe de progression. Il y a beaucoup d'adultes dans cette situation, qui n'ont pas réussi à s'approprier la lecture mais qui ont envie d'avoir une profession. Pourquoi n'en auraient-ils pas une ?» [295]

Jusqu'où encourager l'élève dans la voie des savoirs scolaires ? Une volonté de l'insérer à tout prix dans la société productive peut représenter pour l'élève une longue souffrance et par conséquent un échec. La question n'est pas de savoir si Eli est capable ou non de raisonner mais plutôt de voir qu'elle ne trouvait aucun sens à cet effort. N'est-ce pas une violence contre l'enfant que de vouloir lui imposer la souffrance de ne jamais remporter les défis proposés et dès lors de savoir qu'il ne répond pas aux attentes ?

Un changement de vision en relation aux « savoirs scolaires » est nécessaire pour que l'éducation soit accessible à tous. Les écoles qui s'inspirent de Paulo Freire ont choisi une « re-signification » des savoirs scolaires à travers les thèmes générateurs, donnant ainsi du sens à ces savoirs qui sont traditionnellement déconnectés de la réalité des enfants. Il est fondamental de penser ces savoirs de manière à ce que chaque enfant, selon sa spécificité, puisse se les approprier. La coordinatrice PEC3 exprime sa conception des savoirs et de l'éducation scolaire à partir de cette nouvelle vision :

[295] ***PS1, ANNEXES pp. 06-169***

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

« L'éducation scolaire des enfants ayant une déficience a les mêmes objectifs que l'éducation d'un autre enfant dit « normal ». Je pense qu'elle n'est pas différente de l'éducation que vous pensez pour une quelconque autre personne. Ce n'est pas parce que l'enfant a une déficience que quoi fera l'affaire. Ainsi, les attitudes d'inclusion sont fondamentales pour garantir une éducation de qualité pour tous. L'école ne peut pas s'adapter à la déficience mais l'affronter et la vaincre. Il est possible de travailler les deux aspects, en respectant et en tentant de dépasser les limites. Je pense que les deux aspects sont fondamentaux. Nous avons des élèves dont le besoin, en ce moment est un besoin de socialisation. Vivre avec les camarades sans se battre, sans se bousculer. Mais il y a des moments où ils ont besoin d'une partie pédagogique, de systématisation. On arrive à le faire. De manière individuelle. Mais on arrive à le faire (…). Assurer leur inscription pour obéir à la loi n'est pas suffisant, il faut leur assurer des savoirs scolaires, tous ont le droit d'y avoir accès. S'il le faut, des ajustements de curriculums doivent être réalisés.» [296]

De cette manière, les savoirs scolaires ne constituent plus un instrument d'exclusion. Il est nécessaire d'explorer tout le potentiel des élèves sans prédéterminer leur développement cognitif. Cette compréhension requiert la construction d'un curriculum flexible, capable de s'adapter aux besoins des élèves.

Un autre point important réside dans la rupture du paradigme selon lequel un enfant se développe « mieux » qu'un autre. Ce type d'appréciation valorisatrice génère une vision dépréciative de tel ou tel enfant. La compréhension de la diversité présuppose justement ce changement conceptuel : chaque enfant se développe de manière différente. C'est à l'école de découvrir et de développer les meilleures pratiques pédagogiques pour tel ou tel élève. Il est extrêmement important que les acteurs scolaires comprennent que chaque enfant se développe, même quand il présente un handicap sévère ne semblant pas progresser en apparence. Il ne faut jamais cesser de stimuler et de mettre au défi l'élève de manière intelligente, afin que ses capacités se développent :

« Nous ne pouvons pas sous-estimer la capacité, le potentiel de cet enfant : Ah ! mais c'est un déficient mental, alors il ne va apprendre que ça. Non, très souvent ils nous surprennent!» [297]

Les écoles engagées dans l'inclusion sont remplies d'exemples de surprises de ce type. Le jour où quelqu'un a commencé à croire en ces enfants desquels on attendait rien, ça a fonctionné et l'enfant a répondu positivement. Le doute et l'imprévisibilité humaine doivent faire partie du curriculum scolaire. Toute rigidité vers un côté ou un autre peut devenir source de souffrance pour l'enfant et une condamnation à l'échec scolaire et social. L'école inclusive, par définition, est une école engagée dans la réussite scolaire de tous les enfants. Pour que cela ne soit pas une simple utopie, les savoirs scolaires doivent être analysés et organisés à la lumière des objectifs de l'inclusion.

2.2 Des ruptures déstructurantes à la continuité éducative

[296] PEC1, ANNEXES pp. 06-169

[297] SEC3, ANNEXES pp. 06-169

Une des grandes difficultés à laquelle la famille d'un enfant à BES doit faire face est la question de la continuité scolaire. Si aujourd'hui la loi garantit leur accueil dans toutes les écoles, nous savons que dans la pratique, les parents rencontrent de nombreuses difficultés au moment d'inscrire leurs enfants. Dans les école populaires étudiées, la réalité est la même : chaque école prend en charge l'éducation jusqu'au niveau ou cycle de sa compétence, et ensuite, c'est à la famille de trouver une école où l'enfant pourra poursuivre ses études.

Les nombreuses interruptions dans le parcours scolaire de l'enfant à NEE montrent qu'il n'obéit pas à une organisation cohérente. En vérité, il ne suffit pas de réserver des places dans telle ou telle école. Le mouvement de l'inclusion n'est pas encore effectif dans toutes les écoles. Il y a également une grande diversité de visions et de méthodologies qui finissent par déstructurer le parcours scolaire de l'enfant à BES.

Comme nous l'avons vu, dans les écoles populaires de Chapecó, cette préoccupation est une réalité, puisque ces derniers constatent que les efforts réalisés vers l'inclusion ont échoué lorsque l'enfant atteint le dernier niveau de l'école. Bien que certaines actions aient été réalisées pour aboutir à un rapprochement avec les écoles voisines dans lesquelles les élèves iront probablement, elles en sont encore à leurs débuts.

Il ne s'agit pas simplement de trouver une école pour poursuivre les études, la question est également la continuité d'un point de vue méthodologique. Tout effort fourni pour trouver le meilleur chemin pour l'apprentissage de l'enfant est détruit lorsqu'il quitte l'institution.

La continuité éducative et méthodologique est uniquement assurée pour les élèves dits « normaux ». Il n'existe aucune action au niveau municipal, régional ou national qui traite de cette question spécifique. Dès lors, comment assurer une éducation inclusive si nous provoquons toute sorte de ruptures et de pauses dans le parcours de l'élève ? Existe-t-il une continuité dans l'enseignement de base, secondaire et supérieur pour l'enfant à BES qui quitte la maternelle ? Ces ruptures retardent le parcours scolaire de l'élève en le fragilisant et en rendant son inclusion sociale encore plus difficile.

Les données du recensement scolaire 2005 montrent que la participation à l'accueil inclusif au Brésil est passé de 24,7% en 2002 à 41% en 2005. [298]

[298] MEC/INEP. *Números da Educação Especial no Brasil,* janeiro 2006. Disponible sur : <http://portal.mec.gov.br/ seesp/arquivos>

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

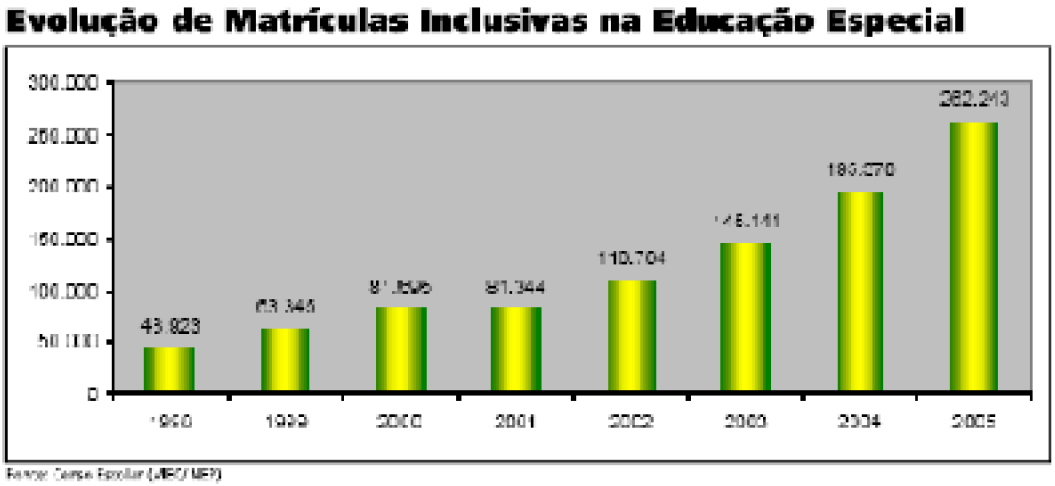


Figure 14. Évolution des inscriptions inclusives dans l'Éducation Spécialisée

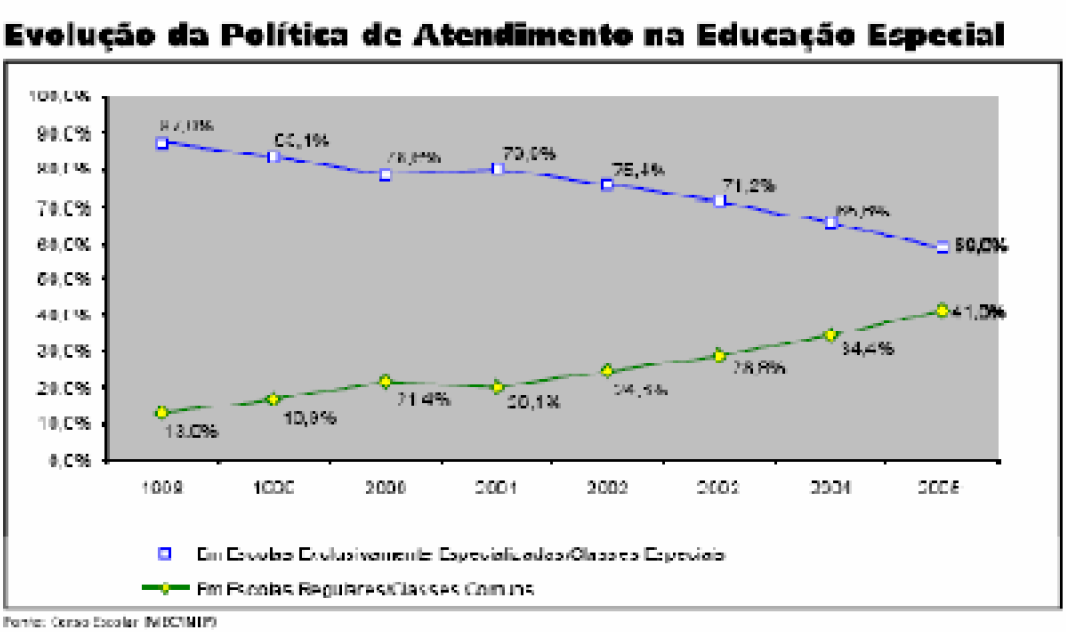


Figure 15. Évolution de la politique d'accueil dans l'Éducation Spécialisée

La baisse du nombre d'élèves inscrits dans des écoles exclusivement spécialisées et l'augmentation des inscriptions dans des écoles régulières sont visibles. Au delà de l'augmentation du nombre total des enfants à BES dans les écoles (total de 640.317 enfants inscrits en 2005), il y a un pourcentage élevé de ces enfants inscrits dans des écoles régulières (262.243 élèves). Cependant, cette même enquête montre que la majorité des inscriptions concerne l'enseignement de base.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

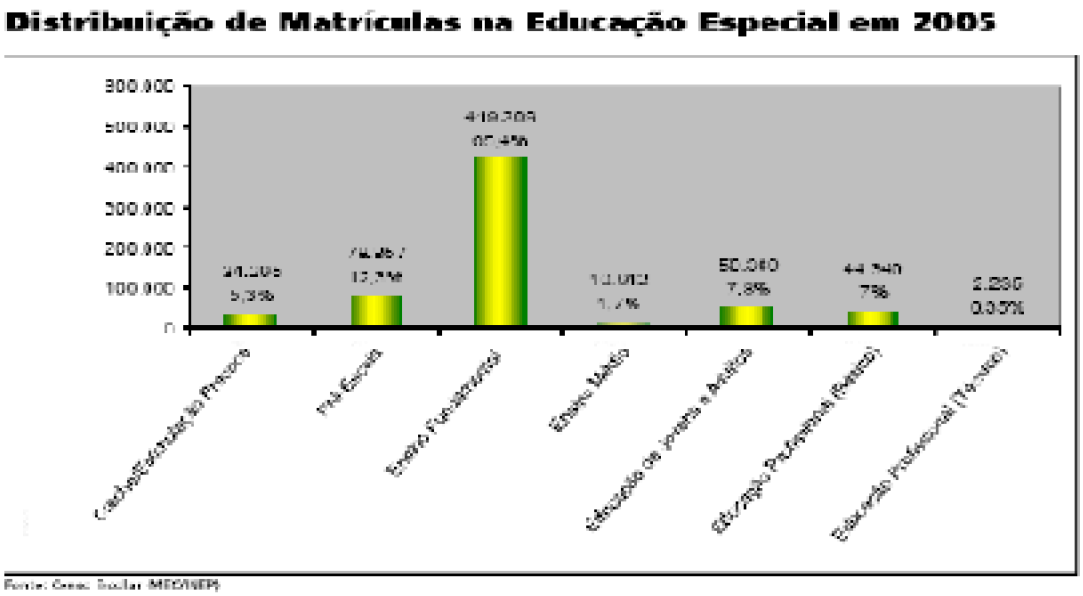


Figure 16. Distribution des inscriptions dans l'Éducation Spécialisée en 2005

Le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement professionnel (technique) est très faible en comparaison avec celui de l'enseignement de base. On observe le même phénomène concernant l'évolution des inscriptions de 2003 à 2004 dans l'Enseignement Supérieur. [299]

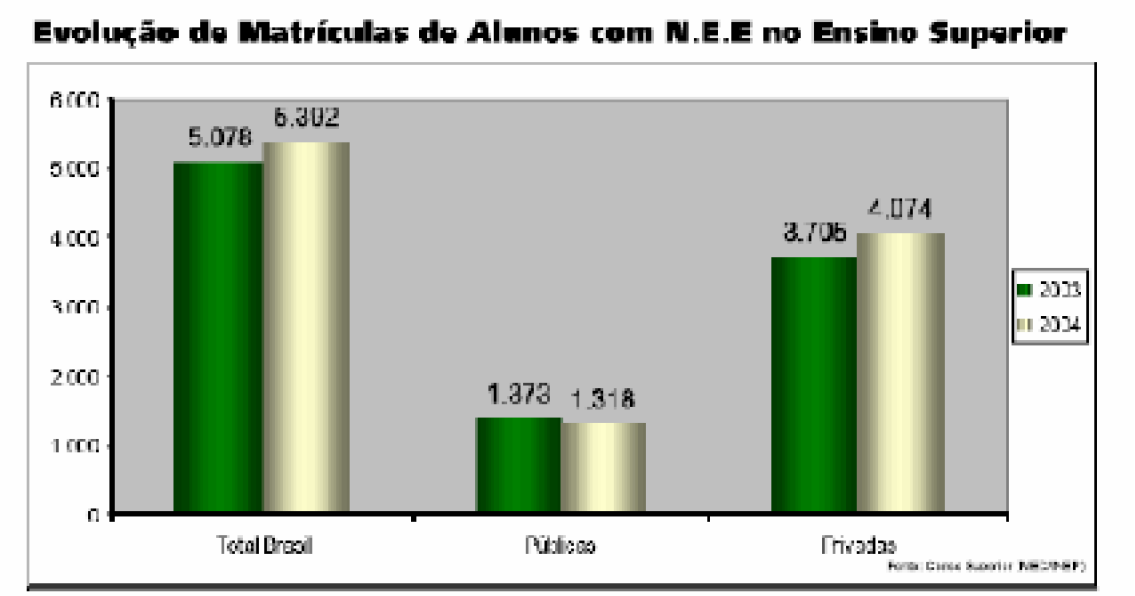


Figure 17. Évolution des inscriptions d'élèves dans l'enseignement supérieur

Les chiffres montrent que la grande majorité des élèves à BES n'étudient pas au delà de l'enseignement de base. Dès lors, comment parler d'accès aux savoirs scolaires ? Le manque d'actions effectives d'inclusion scolaire favorise ce cadre d'exclusion. Cela ne sert à rien d'assurer l'inscription de l'élève à BES dans l'enseignement de base si aucune

[299] MEC/INEP, *Op.cit.*

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

action n'existe pour assurer sa continuité.

Ce problème étant un problème structurel dont l'amplitude dépasse l'autonomie de l'école, cette question n'est pas traitée par les Secrétariats et les Ministères.

Même les écoles étudiées dans ce travail présentent cette lacune. L'école CAIC, comme la majorité des écoles, reste concentrée sur le défi de l'inclusion dans sa propre école. Ce défi exige déjà en soi un immense effort de transformation de l'école elle-même. L'école SC a pris l'initiative d'instituer un partenariat entre L'Etat (la région) et la municipalité afin de garantir la continuité de l'éducation pour les enfants sourds :

« Il y a un groupe qui est en dernière année, alors nous discutons de la mise en place d'un partenariat avec l'Etat(la région) pour faire un groupe d'enseignement secondaire ici même, à São Cristóvão. La Municipalité va nous fournir les locaux et l'Etat les professeurs. » [300]

Chaque école, peut et doit, sans l'ombre d'un doute, aller dans ce sens. Cependant, sans l'appui des institutions municipales, régionales et fédérales, l'avancée sera réduite et lente. Assurer une éducation à la personne à BES implique de proposer un parcours scolaire consistant mais aussi flexible, qui offre la possibilité à la grande majorité des élèves à BES d'un passage de niveaux et de cycles sans interruption.

Le manque d'intérêt face au parcours et au futur scolaire de ces élèves reflète la non reconnaissance de leurs droits.

2.3 De la place déterminée à la flexibilité des itinéraires et le droit à la compensation

La question de l'inclusion scolaire est sans nul doute une question de profonde transformation culturelle. C'est pourquoi divers mécanismes de résistance surgissent sans que les propres défenseurs de ce mouvement en aient conscience. Comment savoir quelle est la meilleure manière de réaliser l'inclusion ? L'inclusion se résume-t-elle à mettre, à tout prix, l'enfant à BES dans une école régulière ? La tendance à prédéterminer le parcours éducatif de l'enfant peut être drastique. La flexibilité ne se réduit pas au curriculum interne de l'école mais s'étend également au parcours scolaire dans son ensemble. Il faut prêter attention à ce que ce dernier soit continu, et au delà, penser la forme d'inclusion la mieux adaptée à chaque élève. L'inclusion est un principe et non un dogme. Elle doit toujours se faire en faveur de l'enfant.

Malheureusement, l'inclusion s'est généralement déroulée, au Brésil, de manière complètement irresponsable : les enfants ont été inscrits dans les écoles régulières sans aucun projet ou planification de leur parcours. En règle générale, il n'y a ni historique, ni rapports d'experts ni informations nécessaires. Aucun questionnement concernant la meilleure forme d'inclusion pour l'enfant n'est posé. Pouvons-nous dès lors qualifier cela d'inclusion ? Comprendre le parcours scolaire au sein de l'inclusion comme une forme monolithique ne représente-t-il pas une contradiction ?

En France, par exemple, l'inclusion individuelle et collective existe. Le parcours

[300] ***PES3, ANNEXES pp. 06-169***

scolaire de l'enfant est défini par un projet (le Projet Individuel d'Intégration) élaboré conjointement par les parents, les médecins et les psychologues scolaires.

Les CAMSP (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce) accueillent les enfants de moins de 6 ans qui présentent une déficience. Le principal objectif de ces établissements est d'établir un diagnostic précoce le plus précis possible de l'enfant. Une fois le diagnostic effectué, l'équipe établit avec les parents le meilleur parcours d'inclusion. Dans de nombreux cas, l'enfant accompagné par le CAMSP pourra fréquenter la maternelle en temps complet ou en demi-journée. L'équipe du CAMSP conjointement à l'école et aux parents élaborent ainsi ce projet, considéré comme fondamental car il représente la première expérience de socialisation loin de la famille et des institutions de la santé. [301]

Les CLIS accueillent, au sein d'une école régulière, des groupes de douze enfants au maximum qui présentent le même type de déficience. On utilise cette forme d'inclusion collective dans les cas où l'on pense que cette modalité bénéficiera davantage les enfants qu'une inclusion individuelle dans une classe commune. Cependant, l'élève participera à certaines disciplines en enseignement commun, selon ses possibilités et l'école. Généralement, le professeur de ces classes est un professeur d'éducation spécialisée. Il est responsable de l'élaboration du projet pédagogique pour la classe et de son suivi selon les projets individuels de chaque enfant.

De 11 à 16 ans, les élèves sont dirigés vers les Unités Pédagogiques d'Intégration – UPI, qui prennent en charge la continuité de leur éducation et leur préparation à la vie professionnelle. Ceux qui veulent poursuivre des études universitaires entrent dans les Universités qui créent chaque fois plus d'espaces, de ressources et de conditions à l'accueil de l'élève à BES.

Il existe également le R.A.S.E.D, un réseau d'aide spécialisée aux enfants en difficulté, composé de psychologues scolaires et de professeurs des écoles spécialisés, dont l'objectif est de fournir une aide à l'école afin de mettre en place les mesures nécessaires à l'accueil d'élèves à BES. Ils aident et orientent dans la recherche des meilleures solutions pédagogiques pour les élèves.

Outre les organismes décrits ci-dessus, il existe d'autres structures engagées dans le problème de l'inclusion scolaire française. L'HANDSCOL, créé en 1999 a pour objectif d'assurer la cohérence de l'ensemble des mesures ou dispositifs de chaque région. Il s'agit de groupes de coordination qui ont comme principale mission d'examiner les conditions d'implantation pratique des plans d'éducation des élèves à BES. Par le biais d'un relevé des besoins et des ressources analysées pour chaque cas, ils collaborent à la prise de décision la mieux adaptée à chaque élève.

En Italie, tous les élèves à BES sont accueillis dans le réseau ordinaire d'enseignement d'après le modèle "mainstreaming". Comme le suggère le nom, on fait ici référence à un grand fleuve avec un courant fort au centre et d'autres plus faibles aux extrémités qui poussent tout le monde : les plus forts et les plus faibles dans la même direction. Il s'agit d'organiser l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé dans

[301] ANDRIEUX, (A.) ; BLANCHARD, (F.) ; DELAMARQUETTE, (J.), *L' intégration scolaire des enfants en situation de handicap* . Université Charles-de-Gaulle – Lille 3. Disponible sur : <http://www.univlille3.fr/ ureca/ ureca/documents/integrationscolaire>

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

une même structure offrant, en son sein, différentes modalités pour que les élèves puissent se déplacer dans toute la structure.

L'inclusion scolaire des enfants à BES au sein du système régulier italien est réalisé au travers d'un plan coordonné des services scolaires, de l'aide médicale et sociale, de centres culturels, récréatifs et sportifs et d'autres institutions publiques ou privées. Un professeur de soutien est prévu pour chaque groupe de quatre élèves à BES. Ce chiffre peut être revu lorsque le handicap de l'élève est considérée très grave et requiert alors davantage d'aide.

Le parcours scolaire peut être prolongé jusqu'à l'âge de 20 ans et les planifications individuelles peuvent subir une modification de contenus curriculaires et de critères d'évaluations et d'examens. Malgré cette politique, il existe encore des écoles pour les sourds, les aveugles et les autres déficiences spécifiques. [302]

Les deux pays cités suivent différents modèles, cependant ils prévoient toujours une planification ou un projet de scolarisation pour l'enfant. Le modèle brésilien se rapproche du modèle italien, pour ce qui concerne l'assimilation des systèmes ordinaire et spécialisé au sein d'un système unique. Cependant, la pratique de planification individuelle du parcours scolaire n'existe pas, laissant à l'abandon l'élève, ses parents et l'école.

Cette situation est clairement ressortie de notre enquête. Même les écoles engagées dans la question de l'inclusion sont confrontées aux difficultés concernant l'absence de systématisation de planification du parcours scolaire de l'enfant. Certains élèves fréquentent l'école populaire et l'APAE, d'autres reçoivent l'appui de la psychologue ou de l'orthophoniste, d'autres fréquentent les ateliers ou encore sont en permanence accompagnés de leur mère à l'école. Sans l'ombre d'un doute, cette flexibilisation apparaît comme une avancée et reflète l'engagement de ces écoles dans l'inclusion de ses élèves, cependant, une planification plus rigoureuse en relation au parcours scolaire de ces enfants fait encore défaut.

Si nous devons d'une part éviter que l'élève ne se retrouve face à la rigidité d'une structure éducative : classe ordinaire à tout prix et pour toujours, classe spéciale pour toujours, education des jeunes et adultes (EJA) pour toujours, etc…., nous ne pouvons, d'autre part, tomber dans un manque total d'orientation et de planification de la scolarisation. Si l'inclusion présuppose l'adaptation de l'école aux besoins de chaque élève, une planification évolutive de la meilleure forme de scolarisation pour chaque élève, selon ses conditions et son développement, est nécessaire.

Au Brésil, prédominent encore aujourd'hui les grands débats sur l'école inclusive sans que de véritables mesures soient mises en place. En effet, il n'existe pas une forme d'inclusion meilleure que les autres, mais plutôt une diversité de possibilités qui doivent être explorées en fonction des besoins de chaque élève.

La notion de "droit à la compensation des incapacités » qui apparaît dans le rapport de Maryvonne Lyazid en 1999 en France se réfère à un droit qui rejoint le principe de non discrimination et l'égalité des chances exposés dans l'article 13 du traité d'Amsterdam. [303] D'après le rapport, la déficience crée une rupture de l'égalité des chances mais il n'existe

[302] ANDRIEUX, (A.) ; BLANCHARD, (F.) ; DELAMARQUETTE, (J.), *Op.cit.*

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

pas de mesures compensatoires offrant la possibilité à une personne ayant une déficience d'avoir une vie normale. Le droit à la compensation des incapacités vise ainsi à rétablir cette égalité des chances. Il constitue une garantie légale afin que la personne ayant une déficience dispose d'aides humaines, techniques et animales ainsi qu'une adaptation des lieux qu'elle fréquente et où elle réside. Le point fondamental de ce droit est de garantir à la personne ayant une déficience une vie autonome. [304]

Cependant, le Brésil se débat toujours avec la tentative d'assurer les droits les plus élémentaires d'accessibilité. Aucune référence n'est faite concernant des garanties légales qui prendraient en considération un possible droit à la compensation pour une vie autonome. Le Bénéfice de Prestation Continue (BPC), reflète en ce sens la réalité brésilienne. Il s'agit d'une aide correspondant à un salaire minimum, payée aux personnes déficientes pauvres ayant un revenu familial inférieur à ¼ du salaire minimum par tête et qui sont dans l'incapacité de travailler et d'avoir une vie indépendante. [305]

Le traitement « assistentialiste » prédomine au Brésil et contribue à ce que l'inclusion ne s'opère pas. Les droits fondamentaux de toute personne ayant une quelconque déficience ne doivent pas être l'objet de la bonne volonté et d'actions caritatives d'institutions et de personnes, ils doivent être assurés par des dispositifs et des mesures légales.

C'est sur ce point que le discours sur l'autonomie de l'école perd tout son sens : en effet, il omet le fait que l'Etat ne proportionne pas les conditions nécessaires à l'inclusion. Il ne suffit pas de laisser l'autonomie à l'école de choisir les formes et mesures en faveur de l'inclusion si des ressources ne sont pas mises à disposition pour cela. Les classes d'appui constituent des mesures insuffisantes pour relever le défi de l'inclusion. Certains enfants ont besoin de dispositifs additionnels.

La fonction d'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) mis en pratique en France est un exemple de traduction dans l'enceinte de l'école de ce droit à la compensation. Au cours de son parcours scolaire, que ce soit de manière collective ou individuelle, l'élève peut bénéficier de certaines aides comme d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS). Ils ont pour mission, à travers divers contrats, d'aider et de faciliter l'inclusion individuelle ou collective des élèves à BES. Concernant l'inclusion collective, ils apportent un soutien à la classe dans son ensemble, ainsi qu'à l'école. L'AVS chargé de l'accompagnement individuel de l'élève à BES peut effectuer quatre types d'activités :

303 " Sans préjudice des autres dispositions du présent traité et dans les limites des pouvoirs que celui-ci confère à la Communauté, le Conseil, statuant à l'unanimité sur proposition de la Commission et après consultation du Parlement européen, peut prendre les mesures nécessaires en vue de combattre toute discrimination fondée sur le sexe, la race l'origine ethnique, la religion ou les croyances, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle.", *Tratado de Amsterdam*, Signé le 2 octobre 1997, disponible sur : www.france.qrd.org/texts/amsterdam-art6a.html

304 FELTESSE, (H.), *Quel droit à la compensation des incapacités pour toutes les personnes handicapées ?* Disponible sur< http://www.voirensemble.asso.fr/article. php3?id_article=456>

305 DECRET nº 1.744, le 8 déc. 1995. CORDE. Règlemente l'aide continue à la personne porteuse de déficience et aux personnes âgées, Disponible sur : http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/ dpdh/sicorde/ direitos.asp>

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

- Des interventions et une aide pédagogique en classe, définies avec le professeur de l'élève à BES ;
- Un accompagnement de l'élève pendant les récréations et à la sortie de l'école.
- Une assistance nécessaire pour réaliser les actions de la vie quotidienne (mobilité, installation matérielle en classe, aide à l'hygiène et à l'alimentation) ;
- Une participation à la réalisation et à l'accompagnement des Projets Individualisés d'Inclusion de son/ses élève(s).

L'AVS aide l'élève à BES à s'intégrer, à s'affirmer, à mieux se situer dans l'environnement scolaire, à développer des stratégies adéquates. Sous la supervision et la coordination du Coordinateur d'Education Départementale, les AVS ne doivent cependant pas remplacer les professeurs ou autres professionnels de l'éducation et de la santé, mais doivent apporter à ces derniers une meilleure connaissance des besoins des élèves et fournir ainsi les clés pour la compréhension de ce que vit l'élève à BES. [306]

Une autre initiative allant dans ce sens est le dispositif de « pair-émulation » ou « pair-stimulation». Une personne qui vient d'avoir un accident à la suite duquel elle a une déficience reçoit la visite d'un « pair-stimulateur ». Ce dernier, qui a la même déficience, souvent à la suite d'un accident également, accompagne le premier en lui apportant une aide concernant sa nouvelle situation dans le monde et les nouvelles adaptations à réaliser. C'est une manière de stimuler la réadaptation de la personne à sa nouvelle condition. Le pair-stimulateur reçoit une formation spécifique et suit un programme pour cela.

En découvrant ces divers dispositifs, nous prenons conscience de la précarité de la situation brésilienne. Il est impossible de parler de droits et d'inclusion sans aller au delà des mesures existantes. Il est nécessaire de traduire en actes éducatifs et pédagogiques les droits de l'enfant à BES, créant ainsi des dispositifs différents et nouveaux qui permettraient aux écoles de s'appuyer sur ces derniers pour construire une école inclusive.

Si de fait, nous voulons valoriser la diversité de nos élèves, il faut diversifier non pas simplement les pratiques pédagogiques mais également toute la structure du système éducatif, car sans cela, l'inclusion ne reste qu'un simple discours.

Chapitre 3. Troisième type de ruptures : une vision transformée du métier d'enseigner

Le troisième type de rupture se réfère au professeur, à sa profession et à son rôle dans l'éducation. Si l'éducation inclusive exige des changements à divers niveaux, le professeur, qui est une des pièces-clés de l'école, doit également radicalement changer.

[306] CORMIER, (Ph.), « Formation : une réforme qui ne résoud rien. » *Cahiers pédagogiques*. Paris. Dez. 2004, 59° ano, pp. 40-42

3.1 Du bricolage informatif à une formation professionnalisante et reliante

La question de la formation et par conséquent de la professionalisation est une question centrale. L'absence d'un véritable projet de formation aussi bien initiale que continue, concernant les questions relatives à l'inclusion, constitue un des plus grands obstacles éducatifs actuels.

La grande majorité des professeurs ressentent face au défi de l'inclusion, des sentiments de peur, de solitude, d'angoisse et d'incompréhension. Ne sachant comment faire, ou comment agir avec l'enfant « différent », ils font preuve d'une certaine réticence à se lancer dans la construction de l'école inclusive bien qu'ils sympathisent avec ses principes.

La manière dont la notion d'école inclusive est arrivée jusqu'aux professeurs, sans une quelconque formation ou orientation a contribué à son retard et à son discrédit.

Dans les écoles étudiées pour ce travail, nous percevons l'existence de plusieurs de ces sentiments, découlant du manque de formation des professeurs :

« Si j'avais tout à coup dans ma classe un enfant aveugle, je serais paniquée parce que je n'ai pas de formation pour m'occuper d'un enfant comme ça. » [307]

Un des arguments les plus utilisés par les professeurs consiste à dire que l'inclusion est bien jolie en théorie mais qu'il existe un manque d'orientations qui seraient plus pratiques et consistantes et qui prendraient en considération le quotidien du professeur en classe :

« Je pense qu'il faut prendre en compte ce que disent les professeurs réellement engagés. Parce que c'est une chose de venir et faire une enquête, prendre une évaluation toute faite et lire. Mais c'est autre chose que d'être au quotidien dans la classe, tout en connaissant la vie de ton élève, ses progrès, sa vie au sein de la communauté et de la famille. C'est comme regarder une belle glace dans un tableau, juste la regarder ! Mais c'est différent de la goûter. Ce sont deux choses bien différentes.» [308]

De nombreuses choses ont été faites concernant la « sensibilisation ». Cependant, la sensibilisation n'est-elle pas une action disproportionnée comparée au défi de l'inclusion ? La rupture culturelle que requiert l'inclusion a été sous-estimée.

Beaucoup pensent que la simple compréhension du concept d'inclusion suffit à sa réalisation. Cependant, le temps a justement montré le contraire. Des formations qui n'ont pas une structure concrète et adaptée aux compétences dont le professeur a besoin, contribuent au discrédit de l'inclusion et fondamentalement à l'échec des élèves, des professeurs et de l'école.

Il est nécessaire de prendre en compte non pas uniquement l'élève « réel » mais aussi le professeur réel. A nouvelle école, nouveau professeur. Ainsi, le profil du

[307] ***PC3, ANNEXES pp.06-169***

[308] ***PS1, ANNEXES pp.06-169***

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

professeur actuel n'a rien en commun avec celui de l'ancien professeur, détenteur de l'autorité et de la transmission du savoir. Le professeur d'une école qui se dit inclusive ou ouverte à tous a besoin d'une préparation beaucoup plus grande et différente à celle qui est dispensée en cours de licence ou dans les instituts formateurs.

Les écoles populaires étudiées, par le changement radical qu'elles proposent, orientent déjà le professeur vers ce nouveau profil. Cela constitue, sans nul doute, un grand pas pour l'autonomie et la responsabilité de l'école : Orienter le travail interdisciplinaire et une nouvelle attitude du professeur comme chercheur, comme éducateur engagé au côté des élèves dans leur diversité, favorisant ainsi un apprentissage constant.

Les exemples suivants illustrent clairement les interrogations des professeurs concernant ce nouveau profil :

« (...) Mais il faudrait renforcer davantage le collectif…. Car on travaille en collectif mais sous pression : - Nous allons faire les réseaux thématiques ! Nous allons étudier ! – Si tu ne fais rien, il n'y a rien qui sort. Il faut toujours qu'il y ait quelqu'un qui encourage…. Parce que ça donne clairement plus de travail car il faut s'impliquer au sein de la communauté, avec l'élève. Il faut observer pourquoi tel élève agit de telle manière. Et parfois c'est plus facile de nier cela, n'est-ce pas ? Il se bagarre parce c'est vraiment un bagarreur – Il faut essayer de comprendre ce qui se cache derrière cette bagarre. » [309] ***« On arrive pas toujours à respecter l'idée d'autrui…. On aimerait que les autres pensent comme nous. Et quand tu demandes à quelqu'un d'écrire un texte sur ce que tu as travaillé, tu regardes et tu te dis : - Ah, il va écrire ça. Et il n'écrit pas ça et , ah….. tu deviens fou ! Alors la personne doit se demander : - Est-ce que j'ai réellement travaillé afin que mon élève devienne un être critique et pensant ou est-ce que j'ai simplement voulu qu'il suive le chemin que je pense être le bon ?»*** [310]

Un professeur qui s'intéresse davantage à l'élève, à son environnement et à l'histoire de sa vie, un professeur qui stimule la pensée critique de ses élèves, n'étant pas un reproducteur passif de la société, un professeur qui valorise et respecte les différences, et également le droit de l'élève à suivre un chemin différent à celui indiqué par le professeur…. Voici le nouveau profil du professeur.

La seule action interne de l'école ne garantit évidemment pas la réussite de l'inclusion. Sans une solide formation, les acteurs scolaires restent prisonniers d'anciennes et fausses représentations de l'enfant à BES et de son éducation. Ne disposant pas d'orientations pratiques concernant l'action pédagogique et didactique, ils finissent pas se refermer sur eux-mêmes dans le doute et le discrédit.

Il est très fréquent que les enfants à BES soient confiés à tel ou tel professeur considéré comme un « missionnaire » ou comme ayant une plus grande vocation pour ce « type » d'élève. Au vu de la panique dont sont pris certains professeurs, de nombreux directeurs d'écoles finissent par diriger ces enfants vers ces professeurs

[309] ***PEC3, ANNEXES pp. 06-169***

[310] ***PS1, ANNEXES pp. 06-169***

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

« missionnaires », renforçant ainsi, au minimum, deux malentendus : Le premier se réfère au fait qu'aucun professeur n'est un missionnaire et que l'éducation de tout enfant est avant tout un droit et non pas une œuvre caritative ou bénévole. Le second malentendu consiste à appréhender la situation de manière erronée, car l'école doit agir, en promouvant la formation des professeurs, afin de les préparer à l'éducation inclusive.

L'autonomie de l'école rend possible des associations et partenariats qui dispenseraient une formation aux professeurs. Ainsi, une école pourra, par exemple, opter pour avoir au moins un professeur formé pour une déficience afin que ce dernier puisse former le reste du groupe. L'école peut alors s'associer à des groupes de recherche et engager ainsi son équipe dans cette action. Au vu de l'autonomie de l'école, les possibilités d'initiatives sont innombrables et vont au delà de la formation proposée par les Secrétariats de chaque municipalité.

Il convient de rappeler que le fait que le professeur soit formé pour travailler avec des enfants ayant le syndrome de Down, par exemple, ne le dispense pas du travail considérable que représente la recherche constante sur la diversité de chaque enfant. Toutefois, une première formation allant dans ce sens permettra que le professeur se sente plus à l'aise avec le sujet, réduisant ses peurs, ses angoisses et par conséquent sa résistance.

L'idéal serait que chaque école élabore un plan de formation ou d'aptitude pour tous ses acteurs, incluant directeurs et auxiliaires n'enseignant pas à l'école. Il est également important que tous les résultats positifs et les expériences innovatrices réussies soient répertoriés et diffusés par l'école. Il est important que cette dernière ne reste pas isolée mais s'associe à d'autres écoles et institutions afin d'échanger des informations et des expériences.

La formation de tout professeur doit dispenser, au delà des thèmes curriculaires existants aujourd'hui, une connaissance des différents types de déficiences, des différentes pédagogies et didactiques, des phénomènes de représentations psychologiques et relationnels liés au thème de la déficience, tout comme la connaissance des problématiques de l'école et de la société inclusives.

Malheureusement, chacun demeure, dans la majorité des cas, immobile jusqu'à nouvel ordre. Ne rien faire avant d'en avoir reçu l'ordre est un comportement typique de passivité des éducateurs brésiliens habitués à l'autoritarisme. Chacun tend à s'enraciner dans une discipline, un cycle, un niveau, dans l'éducation spéciale ou régulière, à s'isoler du reste. Cette culture est totalement contraire à celle de l'école inclusive. C'est pour cela que la formation du professeur doit évoluer vers une formation davantage interdisciplinaire et intégrée à l'ensemble.

De manière générale, comme le souligne Gardou :

« Les pouvoirs publics n'ont plus droit à l'immobilisme, ni les enseignants à l'ignorance car l'enfant ne peut plus attendre : son nom est 'aujourd'hui' » [311]

Les acteurs scolaires et les pouvoirs publics sont appelés à rompre avec la formation traditionnelle afin de créer un nouveau professionnel de l'éducation pour une nouvelle

[311] ***MISTRAL, (G.), Cité par GARDOU, (Ch.), op.cit, p. 157.***

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

école.

3.2 D'un seul maître à bord à l'entrecroisement des compétences

Le dialogue constitue un élément fondamental de la pédagogie de Paulo Freire. Ceci, car la relation humaine prend effet à travers lui. C'est la rencontre des hommes médiatisés dans le monde entier pour le construire et le modifier. Ainsi, comme nous l'avons vu dans la deuxième partie de ce travail, Freire réunit les dimensions du «je » , du « tu » et du « ils » (le monde) dans le phénomène que constitue le dialogue. A travers les thèmes générateurs, il encourage la construction collective du savoir.

Bien que l'on parle beaucoup de « dialogicité », de coopération et de collaboration, la grande majorité des écoles continuent à avoir une pédagogie extrêmement fragmentée. La segmentation des compétences pédagogiques par discipline semble représenter, aujourd'hui encore, une barrière infranchissable pour beaucoup.

Or, comme nous l'avons vu, l'interdisciplinarité est une exigence de l'école inclusive car les compétences collectives débouchent sur des bénéfices, difficilement atteints par les compétences individuelles. La supériorité et les bénéfices du travail collectif sont reconnus depuis longtemps. Toutefois, on observe encore qu'il y a de grandes difficultés à ce qu'il soit mis en pratique par les professionnels des différentes disciplines.

On a beaucoup parlé de diversité. Les professeurs et autres acteurs éducatifs essaient de « prendre en compte » la diversité des élèves.

Mais comment cela est-il possible si ces mêmes acteurs ont des difficultés à se confronter à la diversité de leurs collègues ? Comment valoriser la diversité si nous n'arrivons pas, dans la pratique, à la mettre au service de l'éducation ?

De fait, les écoles ne semblent pas accorder une grande valeur au travail coopératif, à l'entrecroisement des différentes compétences. Par conséquent, les pratiques perdent beaucoup de leur efficacité. Selon les mots de Gardou :

« L'efficacité des pratiques s'évanouit souvent en un traitement parcellisé. On fractionne les réponses, on propose des projets distincts et mêmes opposés. Il en résulte des incohérences entre les initiatives de différentes équipes ou entre celles des professeurs et des acteurs externes à l'école.» [312]

L'échec de nombreuses actions en faveur de l'inclusion découle justement de cela. Il n'existe pas de coordination, d'harmonisation des efforts dans un même sens. Le professeur éprouve encore de grandes difficultés à partager ouvertement ses savoirs avec ses collègues. Cette attitude, héritage de l'école traditionnelle, ne contribue en rien à l'inclusion. Il faut descendre chaque discipline de son piédestal pour aboutir à une construction collective des pratiques pédagogiques.

Le travail collectif entre les différents secteurs, éducatif, médical et social est encore difficile. Chacun cherche à défendre son propre terrain, comme si ce dernier avait besoin d'argumenter pour prouver sa valeur. Dans cette volonté d'affirmer ou de savoir quel est le secteur dominant ou de plus grande importance, on oublie l'enfant. Comment parler dès

[312] ***GARDOU, (Ch.),Op.cit. p. 151***

lors d'inclusion ?

La dialogicité de Freire cherche à mettre fin à ces disputes qui dévalorisent ceux qui s'engagent dans cette dernière. Dans les écoles populaires, le travail collectif et l'interdisciplinarité entre les acteurs éducatifs constitue l'orientation première et, par là même, la plus compatible avec l'école inclusive.

Le nouveau profil du professeur exige que ce dernier sache travailler de manière collective en dégageant de la diversité des points de vue et des modes de fonctionnement, la richesse pédagogique nécessaire au développement de l'enfant.

Ceci constitue sans doute une grande rupture pour les acteurs éducatifs habitués au travail et à la prise de décisions individuels ainsi qu'à l'organisation hiérarchique de l'école.

Les directeurs et administrateurs sont directement impliqués. Promouvoir le travail collectif et construire une école où les décisions sont prises par la collectivité implique de lâcher prise d'un pouvoir qui traditionnellement leur appartenait. Nombre d'ardents défenseurs de l'inclusion sont cependant incapables de donner la parole aux enseignants, de réunir toute l'équipe pour discuter et prendre des décisions, pour construire le Plan Politique Pédagogique et le curriculum. Enfin, ils sont incapables de rompre véritablement avec l'organisation hiérarchique afin de parvenir à l'inclusion.

Le professeur ne peut ni ne doit être seul responsable de l'éducation de l'enfant ou de la classe. Il doit faire partie, de plus en plus, d'un groupe, d'un projet, d'un réseau effectif d'acteurs qui travaillent dans la même direction.

L'éducation inclusive n'autorise aucune attitude qui n'ait pour finalité le total développement des élèves. Il est nécessaire d'apprendre à échanger des expériences, à construire collectivement, à ne pas avoir peur ou honte de montrer son ignorance. Il est fondamental qu'il y ait de l'humilité et du respect entre tous les acteurs engagés aux côtés de l'enfant. Ceci est le nouveau profil du professionnel de l'éducation inclusive.

Dans les écoles étudiées, nous avons vu que, malgré les difficultés, beaucoup de professeurs ne savent plus travailler individuellement. Travailler collectivement est un savoir-faire qui se dévellope dans la pratique. Les professeurs apprendront à travailler collectivement grâce à une plage horaire hebdomadaire réservée à la discussion du programme et des thèmes générateurs :

« Tu sais, on discute beaucoup, comme par exemple : j'ai des difficultés avec telle chose, qu'est-ce que tu me suggères ? Alors, on fait des suggestions, on échange des idées, on propose des lectures…. C'est l'échange. C'est un petit groupe, on arrive donc à avoir cet échange.» [313]

Les thèmes générateurs, la construction de réseaux thématiques et la planification des cours ont aidé à l'apprentissage de ce travail de collaboration :

« Concernant l'interdisciplinarité…. Au début, c'était catastrophique, vraiment catastrophique, on avait aucune notion. Aujourd'hui, dans toutes les disciplines, on part de ce qui se dit et à partir de là on développe les activités. Certaines plus que d'autres mais on cherche toujours à le faire dans toutes les disciplines. » [314]

[313] ***PS2, ANNEXES pp. 06-169***

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Entrecroiser les compétences et les points de vue, travailler en réseau, échanger des expériences, diffuser les résultats positifs à tous : L'éducation de l'élève dépend de la qualité de ce travail.

Un des partenaire-clés de l'école, encore peu reconnu, est la famille. Le rôle de cette dernière doit également être repensé. L'ignorance de la réalité familiale de l'élève empêche le développement d'actions orientées et adaptées. La famille en tant que premier éducateur de l'enfant a le droit de choisir le processus éducatif qui lui convient le mieux. Cependant, cette même famille manque souvent de compréhension et de proximité avec l'école.

La famille est la première à faire face au besoin spécial de l'enfant. Dans la majorité des cas, elle traîne avec elle des conflits et des difficultés incompris par l'école. L'inclusion est vue de manière totalement différente par la famille et par l'école, ce qui cause parfois des incompréhensions des deux côtés.

« Je vois que les parents ne disent pas toujours la vérité : ils sont d'accord avec nous, ils viennent aux réunions…. Ils aident les enfants mais ils ne disent pas toujours la vérité…..ce qu'ils aimeraient vraiment, tu sais ? Beaucoup de parents n'aiment pas qu'on les appelle, ils trouvent qu'on s'immisce trop dans leur vie et finissent par enlever leurs enfants de l'école. Il existe une grande résistance des parents. » [315]

La souffrance des parents d'un enfant à BES est très peu comprise et souvent mal interprétée. Leurs réactions face à la naissance d'un enfant à BES sont évidemment diverses, cependant tous connaissent, dans une certaine mesure, la douleur de l'annonce de la déficience de l'enfant. A partir de ce moment là, les parents sont confrontés à de nombreux sentiments de douleur concernant le deuil de l'image de l'enfant idéal, la transformation du regard de la société sur eux-mêmes et sur leur enfant et à un long parcours pour se resituer dans ce qui semble être un monde à part.

Dans le témoignage ci-dessous, la mère d'un infirme moteur-cérébrale donne une idée des multiples sentiments et stratégies de défense émotionnelle :

« (...) Nous menions une vie sociale assez agitée et Perrine nous accompagnait partout. Il a donc fallu affronter les gens, ceux qui vivent avec la norme, dans la moyenne ; leurs regards effrontés, leurs « bons conseils » et leurs avis : « Si j'avais une gosse comme ça... » « A votre place, j'abandonnerais mon travail » « C'est votre premier enfant, faites-en vite un autre et oubliez celle-là »(...)Affronter aussi ceux qui ne parlent que d'eux, de leur réussite, de leur chien, de leurs petites écorchures (...) Je recevais alors de vrais coups de couteaux, et qui ne rataient pas leur cible. Une fois atteinte, je crachais mon venin. Mes réactions étaient impulsives et immédiates. J'étais d'une violence extrême (...) On s'attaquait à notre dignité et nous ne savions pas nous protéger. Mais peut-on jamais vraiment et complètement ? (...) Depuis la naissance de Perrine, j'avais le sentiment « de ne pas avoir reussit mon petit », un sentiment dont j'essayais de me libérer : je n'avais nul besoin que « la moyenne » me

[314] ***PS3, ANNEXES pp. 06-169***

[315] ***PS3, ANNEXES pp. 06-169***

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

renvoie systématiquement cette image de moi (...) Je sombrais dans le désespoir, la déprime extrême. Autant en finir. Tentatives de suicide, alcool. Pendant six ans, dès que j'étais seule, je m'effondrais. Ma vie n'avait plus de sens. Il fallait que je trouve une issue (...) Non, je n'irai pas voir un « psy », je ne suis pas malade ! Que ferait-il, du haut de son savoir, de son aisance matérielle et morale ? Non ! Mon malheur ne fera le salaire de personne ! Plutôt mourir. » [316]

Attendre des parents une certaine attitude, que ce soit d'engagement, de maturité ou de compréhension constitue en même temps une illusion et un manque de respect de la part d'un quelconque professionnel. On adopte une position irréelle sans considérer tous les obstacles qu'ils ont du affronter ou qu'ils sont en train d'affronter…..Qui a le droit de juger les attitudes des parents dans cette situation ? Davantage réaliste, humaine et réellement efficace est l'attitude compréhensive de certains professeurs et professionnels. Les parents doivent être écoutés et leurs sentiments doivent être respectés. La compréhension de ce partenaire-clé est d'une importance fondamentale, d'où la nécessité de développer des formes d'approximation et d'écoute qui permettent réellement aux parents de trouver dans l'école un partenaire pour faire ce chemin.

3.3 Du stéréotype de l' « enseignant résistant » à la compréhension de son besoin de soutien

Après la famille, le professeur est l'acteur principal de l'éducation de l'enfant et a également besoin de soutien, devant le défi que représente son quotidien professionnel. L'inclusion scolaire de l'enfant à BES est la responsabilité de tous les acteurs au sein d'une école et cependant, les responsabilités doivent être partagées de manière à ce qu'aucun de ces acteurs ne soit surchargé.

Bien que la majorité des professeurs s'accordent sur le fait que l'accueil des élèves à BES modifie et enrichit leur pratique pédagogique, comme nous l'avons vu au cours de cette recherche, ils sont également unanimes à exprimer leurs angoisses et difficultés face au défi de l'inclusion.

«(...) Mais je me dis que je ne me sens pas prête, parce que parfois tu te retrouves face à un élève qui a une certaine difficulté et tu….. tu penses – « Mon Dieu ! Je ne sais plus quoi faire de cet élève ! » On a suggéré cette année, au cours de la première rencontre avec le personnel du Secrétariat, que les entretiens soient également formateurs pour nous. Pour notre propre estime. On a besoin de ça. Souvent on dit « l'élève a une faible estime de soi ». Mais nous aussi. Alors je pense que si on avait une formation. Pas seulement une formation pédagogique et didactique mais personnelle aussi. Je pense que ça nous aiderait à surmonter ces difficultés et à travailler cette diversité en classe. » [317]

Il y a une rupture très claire entre le profil du professeur de l'école traditionnelle excluante et celui de l'école inclusive. Le professeur ne peut plus aujourd'hui se contenter de faire

[316] ***DUPARC, (B.), Redistribuer les places, in GARDOU, (Ch.), Parents d'enfant handicapé: Le handicap en visages – 2, Ramonville Saint-Agne : Ères. 1996, pp. 81-95***

[317] ***PC2, ANNEXES pp. 06-169***

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

passer certains élèves et d'en faire redoubler d'autres comme si c'était quelque chose de naturel. Si aujourd'hui l'école, et par conséquent le professeur, adapte sa pédagogie à ses élèves, cela ne se fera pas d'un coup de baguette magique.

L'identité professionnelle toute entière du professeur est remise en question. S'ajoute à cela le fait que tous les acteurs scolaires ne « mûrissent » pas ou n'assimilent pas leurs nouveaux rôles de la même manière ni au même rythme. Au sein d'un même espace scolaire, certains ont déjà intégré leur nouveau rôle de professeurs en accord avec l'inclusion, d'autres en sont à leur première expérience et d'autres encore ne prétendent pas suivre ce chemin. D'où l'énorme difficulté, parfois, à collaborer et à se comprendre.

Le manque de ressources matérielles mais également l'absence d'une formation conséquente accentuent les sentiments de peur face au défi et beaucoup adoptent des attitudes défensives. Les résistances au mouvement inclusif sont généralement davantage émotionnelles que rationnelle. Nous avons montré, dans ce travail, comment, malgré des discours en faveur de l'inclusion, de nombreux professeurs doutent de leur réussite dans la pratique.

D'autres acteurs, qui se consacrent à l'étude de l'évolution des représentations des professeurs concernant l'élève à BES, affirment que l'anxiété et les préjugés sont présents chez la majorité des professeurs quant il s'agit d'accueillir un nouvel élève ayant une déficience. Parmi les diverses angoisses citées, les professeurs évoquent la peur :

- de l'inconnu
- d'avoir à se concentrer exclusivement sur cet élève
- de gaffer et d'embarrasser l'élève
- de ne pas savoir comment se comporter avec l'élève
- de créer une dépendance affective avec l'élève
- d'avoir à tout faire pour lui
- de ne rien pouvoir faire pour lui... [318]

Selon cette étude, les professeurs ont fréquemment en tête, l'image d'un enfant aux facultés d'expression, de compréhension et d'apprentissage limitées, renfermé sur un monde qui lui est propre.

Une grande partie de ces professeurs a affirmé que l'appréhension s'était dissipée après avoir connu l'enfant. Nombre d'entre eux se sont déclarés surpris des perspectives réelles d'apprentissage et de combien ces enfants leur paraissaient « normaux » par la suite. [319]

Bien que les peurs disparaissent et les angoisses diminuent après contact avec l'enfant à BES, la réalité du quotidien des écoles brésiliennes qui accueillent 40 à 50 élèves en moyenne exige des mesures spécifiques. On ne peut ignorer que la tâche imposée à un unique professeur, dans ces cas-là, est irréalisable et met en danger la réussite de toute la classe. C'est aux coordinateurs pédagogiques, aux directeurs d'école

[318] LANTIER, (N.); VERRILLON, (A.); AUBLÉ, (J-P.); BELMONT, (B.); WAYSAND, (E.), *Enfants handicapés à l'école : Des instituteurs parlent de leurs pratiques*. L'Harmattan, INRP, Collection CRESAS n°11, Langres, 1994. pp. 194-196

[319] LANTIER, (N.); VERRILLON, (A.); AUBLÉ, (J-P.); BELMONT, (B.), *Op. Cit.* p. 199-200

et aux secrétaires d'éducation de créer des dispositifs de soutien au professeur au sein d'une école inclusive.

Dans les écoles populaires étudiées, le collectif scolaire s'engage dans ce travail, apportant une aide au professeur :

« On recherche des contenus qui aient du sens, qui répondent à ce dont l'enfant a besoin. Ce n'est pas facile. Si tu ne t'efforces pas, tu finis par faire la même chose que dans une école traditionnelle. Mais ce collectif d'éducation populaire ne te laisse pas désemparé, angoissé. Je pense que le collectif aide à soulager ce poids.» [320]

Dans la mesure où l'école toute entière se propose de collaborer à la matérialisation de l'inclusion, les professeurs diminuent leur résistance et se sentent motivés quant aux défis pédagogiques. Dans les écoles étudiées, les professeurs comptent sur la plage horaire hebdomadaire de planification pour extérioriser leurs doutes et leurs éventuelles appréhensions. Si le professeur sent que l'élève est dépassé ou que cet élève-ci ou celui-là présente des difficultés qu'il n'arrive pas à surmonter, il a la possibilité de partager son cas avec le collectif scolaire et de trouver des solutions de manière collective au problème.

A partir du moment où le professeur n'est plus perçu comme un missionnaire, il est fondamental que toute l'école soit attentive à ses besoins et à ses demandes, trouve et partage des solutions.

Ce ne sont pas uniquement les questions pédagogiques mais également le côté émotionnel du professeur qui est en cause. Nombre d'entre eux encouragent leurs élèves, vibrent de leur succès et souffrent de leurs difficultés. Il existe une implication des professeurs aux côtés de leurs élèves qui demande de l'attention et des actions de soutien. Dans le récit ci-dessous, l'enseignante ne cache pas sa joie devant les progrès de l'élève :

« Je pense qu'ici, on a un groupe spécial qui est la crème de la crème. Quand Claudio a appris à sauter à la corde, j'ai pris sa mère dans mes bras, on était tellement contente ! Les autres devaient penser : Ah quelle bétasse ! Mais pour nous c'est formidable ! » [321]

Dans le quotidien du professeur, il y a des moments de joie mais aussi beaucoup d'incertitudes et de doutes concernant la méthode pédagogique utilisée. Beaucoup se replient dans le désespoir et le discrédit de l'inclusion à cause du manque d'appui. Il est cependant nécessaire de passer d'une attitude de jugement et d'exigence irréels à la compréhension et à l'appui au processus d'adaptation du professeur à son nouveau rôle et à son quotidien scolaire.

Le profil, le rôle et la professionnalisation de l'éducateur au sein de l'école inclusive doivent être repensés. Il est nécessaire que la formation initiale tout comme la formation continue, mais aussi les actions de l'école se concentrent sur ce travail de re-signification du professeur au sein de l'école inclusive.

[320] ***PC3, ANNEXES pp. 06-169***

[321] ***PEC2, Ibid.***

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Chapitre 4. Quatrième type de ruptures : une vision modifiée de l'école, de la communauté environnante et de la société.

Bien qu'étant un des acteurs, voire le principal acteur de l'éducation scolaire, le professeur n'est pas seul dans ce changement. L'inclusion scolaire requiert un nouveau regard sur l'école comme un tout ainsi que sur la société. Le quatrième type de ruptures se réfère à la sphère de l'école et de la société de manière générale.

4.1 D'une représentation de l'inclusion au seul bénéfice de l'enfant en situation de handicap à une conception d'une inclusion au bénéfice de tous

La conception selon laquelle le principal bénéficiaire de l'inclusion scolaire est l'élève à BES prédomine encore aujourd'hui. Si cette affirmation ne peut être considérée comme incorrecte, elle est sans l'ombre d'un doute, incomplète. L'inclusion scolaire, qui constitue le premier pas vers l'inclusion sociale, appartient à une nouvelle logique, à une nouvelle manière de penser l'école et la société.

Freire, en travaillant sur l'alphabétisation des personnes qui étaient en marge, a amorcé un questionnement plus large sur les relations sociales. Pour lui, la libération part de l'opprimé, de sa prise de conscience en relation à sa condition. De la même manière si il y a, comme nous l'avons déjà dit, une emprise de la norme sur la margem, c'est cette dernière qui gêne, perturbe et enfin questionne la norme. La margem questionne la « moyenne » invitant à une reflexion du groupe dans son ensemble. Il s'agit ici non d'un préjudice mais d'un bénéfice, d'un gain, non pas uniquement pour qui est à l'intérieur ou en dehors de la norme établie mais aussi pour tout le groupe. Dans la sphère scolaire, cependant, c'est l'école dans son ensemble qui sort gagnante du mouvement inclusif. Comme le dit Gardou :

« Ce sont les marges et les échecs qui ont toujours invité et invite toujours à reconsidérer la réflexion et les actions éducatives. (…) Les enfants qui s'éloignent du genre scolaire moyen, ne mettent en danger ni le pédagogue ni la forme scolaire mais ouvrent au contraire de nouvelles voies d'éducation. » [322]

La richesse pédagogique nécessaire à l'école inclusive bénéficie à tous les élèves, aussi bien d'un point de vue pédagogique que relationnel et civique. De nouvelles pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage d'un plus grand nombre d'élèves sont explorées. Une nouvelle culture pédagogique ancrée dans l'exploration de nouveaux modes de savoir et d'une autre manière de penser l'humain dans sa diversité s'est amorcée. Le pédagogue, dans ce contexte, est confronté à la multiplicité de ses élèves,

[322] ***GARDOU, (Ch.), "Normativité et échec", in Reliance, n°9, Lyon : CRHES, jan. 2003. pp. 4-5***

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

ce qui enrichit sa pratique pédagogique. La diversité, avant de constituer un obstacle, devient source de richesse pédagogique et relationnelle.

Les préjugés contre les groupes historiquement exclus tendent à diminuer dans la mesure où la diversité est valorisée. Tout en respectant les droits de chacun, indépendamment de ses singularités, le civisme des élèves est également renforcé.

L'école possède l'obligation de promouvoir l'éducation et non de la restreindre. L'élève à BES doit être la cible de grandes expectatives pédagogiques. La croyance selon laquelle l'élève peut aller toujours plus loin doit faire partie du quotidien de tout professeur.

« Comment amener l'autre à évoluer sans une dimension utopique, sans un horizon imaginaire ? Imaginer que toute chose est possible pour la rendre possible. C'est ainsi qu'est tout projet d'émancipation de l'autre. » [323]

Helen Keller ne serait jamais arrivée si loin sans la croyance de sa préceptrice dans son potentiel. Cet exemple comme tant d'autres doit être davantage diffusé afin que l'on rompe avec le préjugé concernant les possibilités cognitives de l'enfant à BES.

Lev Vygotsky a démontré que le développement se nourrit de l'apprentissage. Sa notion de zone « proximale » de développement, légitime ce point de vue. Si l'apprentissage précède le développement, il revient au professeur de créer et de mettre en place, en classe, des situations qui stimulent le développement des élèves et non pas attendre passivement le développement de telle ou telle fonction biologique ou psychologique.

Freire intitule un de ses livres *Pédagogie de l'espoir*, faisant allusion aux pouvoirs transformateurs et créateurs de l'éducation. C'est cet esprit qui doit animer l'école inclusive. Non plus une pédagogie de l'échec mais une pédagogie de la réussite, du dépassement et de la découverte. Cette dernière en particulier constitue un élément important dans l'éducation inclusive.

Ainsi, de nombreux professeurs ne savent pas comment agir face à des élèves qui sortent de la prévisibilité éducative. En réalité, on sait très peu de choses sur les problèmes d'attention, d'hyper - activité, de difficulté d'apprentissage, ou tout autre type de BES. Que sait-on de l'autisme ? Des bouleversements de comportement ? Dans l'impossibilité de s'appuyer sur des théories solides, on cherche à inventer des médicaments pour des problèmes qu'on connaît mal ou auxquels on n'y connaît rien. Dans ces cas-là, le savoir ne peut pas toujours précéder l'action. La réponse doit ici être créée, pas à pas, avec chaque élève, au quotidien, à l'école.

« Imaginer que toute chose est possible pour la rendre possible » signifie un refus des déterminismes.

4.2 De l'incitation à la charité à l'application du droit à l'éducation pour tous

[323] DEVELAY, (M.); GARDOU, (Ch.), "Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégratin scolaires 'disent' aux sciences de l'éducation." In Revue Française de Pedagogie : Situations de Handicaps et institution scolaire. n°134, Paris : INRP, jan-mar 2001. pp. 15-24

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Quand on parle d'une « école pour tous » en milieu scolaire, on assiste généralement à une admiration de la théorie et à des doutes concernant la pratique. Cette école inclusive serait-elle un idéal ? Une utopie inaccessible ? Pourquoi existe-t-il un scepticisme quant à sa réalisation dans la pratique ?

Un héritage culturel de plusieurs siècles ne se défait pas aussi facilement et rapidement. Nombreux sont les facteurs intra et extra -scolaires qui influencent la réussite de l'élève. La propre logique compétitive de la société exerce une pression sur l'école et prépare les étudiants à la compréhension de la valeur des « meilleurs » et des « pires ». Comment créer une réalité scolaire contraire au contexte social ? Cette contradiction explique en partie le scepticisme face à la matérialisation d'une école pour tous. Jusqu'où l'école peut-elle agir afin d'offrir les mêmes chances à tous ses élèves ?

L'idée de l'éducation comme droit fondamental de tout être humain s'est renforcée peu à peu au cours des derniers siècles. Déjà au temps de la Révolution française, en 1793, Danton affirmait :

"Après le pain, l'éducation est le premier besoin d'un peuple.". [324]

La primauté de l'éducation est affirmée dès les origines de la pensée pédagogique, mais aussi anthropologique, psychologique, morale, économique, politique et juridique, c'est une priorité qui a des impacts sur toutes les sphères de la vie de l'individu et de la société. Comme le souligne Agostinho dos Reis Monteiro. [325]

- C'est une priorité anthropologique parce qu'un être humain ne naît pas comme la déesse grecque Athéna, achevée et adulte de la tête de Zeus. C'est le seul être vivant qui a une réelle nécessité et une véritable capacité d'éducation.
- L'éducation est un pouvoir-être, dont l'ontologie est « une ontologie du « ne pas-encore-être »(…)
- C'est une priorité psychologique car nous sommes ce que nous faisons de nous-mêmes, mais nous commençons par être ce que l'on a fait de nous. Nous sommes principalement ce que l'éducation fait de nous, pour nous, avec ou sans nous, ou malgré nous, éventuellement contre nous (…)
- C'est une priorité morale car (…) En vérité, un être humain vit (et peut mourir ou tuer) des sentiments et valeurs déposés dans le « puits de l'être » de son enfance (comme le disait Bachelard) (…)
- C'est une priorité économique comme on le reconnaît de plus en plus. Le livre de Bill Gates qui s'intitule *La route du futur*, publié en 1996, contient un chapitre intitulé « Education : le meilleur investissement » (…)
- C'est une priorité politique, car ce n'est que dans la *polis* (ville) que l'être humain peut réaliser sa nature et son bonheur. C'est ce qu'Aristote voulait dire lorsqu'il affirma que « l'homme est un animal politique par nature », au début de *Les politiques* (…)

[324] MONTEIRO, (A.R.), «O pão do direito à educação.» Educação & Sociedade.vol. 24, n. 84, 2003, pp. 763-789. Disponible sur <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a03v2484.pdf>

[325] MONTEIRO, (A.R.), *op.cit.*

· Pour toutes ces raisons, l'importance de l'éducation est également juridique. Cela est reconnu dès le préambule de la Déclaration universelle des droits de l'homme (…)

Parmi les droits individuels de l'homme, le droit à l'éducation est le plus important, à l'exception du droit à la vie. Il s'agit d'une condition préalable à la jouissance de presque tous les droits de l'homme par la personne.

Malgré cette reconnaissance du droit de toute personne à l'éducation, quelque soit sa condition socio-économique, son origine, etc…, il existe un compromis social qui privilégie des groupes dont les droits ont historiquement été bafoués. Aux côtés des personnes à BES et autres groupes minoritaires, sont privilégiés :

· L'enfant, qui est l'être- étant éduqué par excellence, au vu de l'intensité de son éducabilité et de la résonance personnelle et sociale de l'éducation de l'enfance, principalement de la petite enfance.
· Les petites filles, au vu des discriminations dont elles continuent à être victimes et au vu de la répercussion de l'éducation des mères sur les enfants et sur la société en général.
· Les personnes illettrées, diminuées dans leur capacité à « être personne » comme aimait à le dire Paulo Freire. [326]

Le droit à l'éducation, comme le souligne Monteiro, n'est pas uniquement un droit à la disponibilité et à l'accessibilité d'une éducation quelconque. Il s'agit du droit à une éducation de qualité, à une éducation ayant une qualité ético-juridique, et donc à une éducation qui offre les conditions nécessaires pour que le sujet exerce sa totale citoyenneté.

En somme, comme le dit Monteiro :

« Le paradigme du droit à l'éducation est une nouvelle rationalité éthico-juridique pour la rupture politico-pédagogique du cercle vicieux d'auto-reproduction historique et psychologique des maux séculaires de l'éducation. » [327]

La reconnaissance de l'éducation de l'enfant à BES en tant que droit et non en tant qu'action « caritative », comme cela a été fait jusqu'à aujourd'hui, consiste en une rupture que doit être promue par l'école et par toute la société.

Il est évident que l'école, d'elle-même, est incapable d'effectuer cette nécessaire transformation dans sa totalité. Il est fondamental de comprendre, dans ce cas-là, ses limites. Elle entretient une relation de complexité avec la société, étant produit et productrice de cette réalité. Cependant, cela ne la dispense pas de son rôle de transformateur. Il est extrêmement important de réaffirmer les pouvoirs de l'action de l'école et des personnes dans cette transformation sociale. C'est le message repris par Freire contre les effets pervers des théories déterministes et fatalistes du reproductivisme. L'objectif de l'école doit justement être de promouvoir l'émergence de sujets actifs au sein de cette transformation.

[326] MONTEIRO, A. Ibid., p. 41. Les lois qui encouragent l'inclusion ne transforment pas seules la réalité, mais

[327] ***Ibid.***

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

constituent un premier pas d'importance et doivent être valorisées. Il revient à la société et donc à l'école de mettre en pratique ce qui a été acquis dans la sphère législative. Le fait de constater la distance qui existe entre les textes légaux et la pratique, ne doit pas décourager, mais plutôt représenter une aide pour orienter cette transformation.

Passer d'une logique caritative à une logique des droits de l'homme, concernant les personnes à BES, revient à matérialiser, dans la pratique, les textes légaux. L'éducation pour tous est avant tout un droit et non pas simplement un idéal libéral. En ce sens, l'exclusion constitue une violation des droits de l'homme. Une approche « caritative » de l'inclusion de l'élève à BES ne contribue qu'à renforcer cette exclusion dans la mesure où elle ne reconnaît pas les droits de la personne.

Toutes les actions qui ne contribuent pas à l'inclusion de forme systématique et conséquente : - une information superficielle au lieu d'une formation professionnalisante, le choix empirique du professeur « missionnaire » pour l'inclusion au lieu d'une distribution juste et programmée d'élèves à BES entre les professeurs, la permanence de l'élève à BES dans une classe régulière à tout prix au lieu de la construction d'un projet éducatif adapté à ses singularités, etc… représentent des violations des droits fondamentaux de l'être humain.

D'où la nécessité d'une planification de chaque école sur son positionnement et ses stratégies afin de rendre effective l'inclusion, non pas comme une mode éducative mais comme la reconnaissance de la matérialisation d'un des principaux droits de l'homme.

4.3 D'un regard lointain à une posture étique dans le champ du handicap

On a beaucoup parlé de l'inclusion scolaire et sociale au cours des dernières décennies. Des secteurs de l'éducation, de la santé et autres se sont mobilisés en faveur de l'inclusion de la personne à BES ainsi qu'en faveur de celle d'autres groupes exclus. Toutefois, dans de nombreux cas, l'inclusion de la personne à BES est encore traitée de manière superficielle, et ne va pas plus loin que des mots. Toutes les difficultés et barrières citées dans ce travail cherchent à montrer que l'inclusion a besoin de nombreuses ruptures culturelles pour se matérialiser de fait. Une de ces ruptures consiste en une approximation effective de la personne à BE, c'est-à-dire à abandonner les discours distants pour assumer une position éthique envers les personnes à BE. Un discours qui n'est pas traduit en actions révèle plus qu'un désengagement à l'inclusion, elle dénote une attitude incongrue et anti-éthique.

Freire fût un grand critique de cette attitude :

« Le mot inauthentique, avec lequel on ne peut transformer la réalité résulte de la dichotomie qui s'établit entre ses éléments constituants : la réflexion – l'action. Si l'on prive la parole de sa dimension active, on sacrifie également, automatiquement, la ré#flexion, transformant la parole en pur verbalisme. bavardage, en blablabla. Elle devient par conséquent aliénée et aliénante. C'est un mot vide, duquel on ne peut atteindre la dénonciation du monde, car il n'y a pas de véritable dénonciation sans engagement de transformation, ni

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

d'engagement sans action.» [328]

L'engagement pour la transformation ne doit pas, selon lui, être uniquement assumé par un groupe mais par une collectivité. Freire avait l'habitude de dire que l'éducation ne devrait pas être faite pour les élèves mais avec eux. « Faire avec » signifie amener à l'école l'élève en tant que sujet plein et actif dans les actions de son propre parcours. Cette attitude freirienne résume l'éthique nécessaire à l'inclusion. Construire avec l'élève à BES son parcours pédagogique constitue le point central de l'inclusion et aucun discours, si beau qu'il soit, n'aura de sens s'il n'est pas suivi d'actions cohérentes.

Considérer la singularité de chaque élève et en particulier de ceux qui présentent des handicaps plus sévères, au jour le jour, à l'école, n'est pas si simple. La situation de dépendance, plus ou moins forte dans laquelle l'élève peut se trouver par rapport au professeur risque de restreindre son autonomie ; que ce soit parce que, de manière autoritaire, le professeur décide et agisse à sa place ou encore parce que la sollicitude du professeur entrave l'élève.

Comme le dit Elisabeth Zucmann :

« L'éthique est le code que nous nous donnons à nous-mêmes pour régler notre pouvoir de décision, d'orientation, d'éducation et d'attentions avec les personnes qui seraient bénéficiaires de cette action. (…) La définition de l'éthique met en évidence les limites à poser pour ne pas constituer un obstacle à la liberté de l'autre. » [329]

Le respect à la différence nous amène ainsi à limiter notre pouvoir sur l'autre afin qu'il ait de l'espace pour son autonomie. Dans ses considérations sur l'inclusion, Zucmann souligne le fait qu'il existe deux types de sollicitude : celle qui assujettit et celle qui émancipe. Partir de Freire comme référent pour l'inclusion nous paraît être un précieux guide pour cette dernière forme de sollicitude. Lui qui défendait, par dessus tout, une éducation émancipatoire et libératrice.

Dans la sphère scolaire, la recherche de développement de chaque élève, avec pour objectif l'autonomie, traduit un engagement éthique. Face à la question du respect des différences, il convient de rappeler que cet engagement ne doit pas être confondu avec de la tolérance. La notion de « tolérance des différences » tombe en désuétude au profit de la « valorisation des différences ». On perçoit ici une évolution terminologique qui traduit le cheminement de la « différence » dans le discours social : Exclue dans un premier temps, ensuite tolérée puis reconnue et respectée et enfin valorisée. Ceci représente le cheminement habituellement parcouru par ceux qui vivent avec les enfants à BES et qui, en s'approchant du quotidien de ces enfants perçoivent la richesse qui découle de la diversité.

Albert Jacquard, dans son œuvre *Eloge de la différence,* parle de l'importance d'aller au delà de la tolérance :

[328] ***FREIRE, (P.), Pedagogia do oprimido. São Paulo : Paz e Terra, 1970. p. 78***

[329] ***ZUCMANN, (E.), « Une éthique pour l'intégration », Le Courrier de Suresnes n° 49, 1988 p.175. Cité par GAREL, (J-P.), Respecter les différences : une exigence ambivalente pp. 23-34, in La nouvelle revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires. Suresnes : Éditions du Cnefei n°19, 2002.***

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

« La tolérance, l'autodéfense du faible ou de l'ignorant est certainement une marque d'infantilité mais la tolérance, concession donnée par la puissante assurance de soi, n'est rien d'autre qu'un premier pas vers la reconnaissance de l'autre. D'autres pas sont nécessaires pour arriver à l'amour des différences.» [330]

Philosophe et généticien, il montre que la leçon première de la génétique réside dans le fait que les individus, tous différents, ne peuvent être classés, évalués ou ordonnés et que la richesse génétique est justement faite de diversité :

« Il s'agit de reconnaître que l'autre nous est précieux dans la mesure où il est différent » [331]

D'autres pas sont alors nécessaires dans toutes les sphères de la société pour que le « différent » ne soit pas synonyme d' »étrange », de « bizarre », mais soit considéré comme une partie de la diversité humaine.

Gwen Terrenoire définit le réalisme comme une valeur éthique de l'inclusion. Pour cet auteur, il faut sortir de la logique classificatoire pour pouvoir percevoir la personne au delà de sa déficience. Mais il faut encore aller au delà de cette logique pour que cela ne rime pas avec exclusion :

« Si nous voyions les choses et les personnes comme elles sont et non pas comme nous aimerions qu'elles soient nous éviterions de les placer en situation d'échec. » [332]

L'engagement éthique requiert ainsi des actions effectives qui luttent contre les situations de discrimination et favorisent les ruptures culturelles nécessaires à la venue de la véritable inclusion.

Dans ce chapitre, nous avons tenté de citer quelques ruptures qui nous paraissaient primordiales pour le mouvement inclusif. Elles traduisent, de manière générale, un changement social où l'*homo socians* supplante l'*homo sapiens*. Une définition de l'humain, non pas selon son intellect, qui peut aller jusqu'à mettre fin à sa propre espèce, mais selon sa capacité relationnelle, sa sociabilité, cet aspect qui le définit en même temps qu'il constitue un défi pour le XXIème siècle.

[330] ***JACQUARD, (A.), Eloge de la différence. Paris : Seuil, 1978. pp. 206-209.***

[331] ***Ibid.***

[332] ***TERRENOIRE, (G.), « Nous sommes ensembles solidaires » Cité par BERTRAND, (P.), CAES Magazzine, n°75, 2005. pp. 26-28. Disponible sur <http://www.caes.cnrs.fr/Publications/CAES Magazine /CAESMag75/ Solidaires.pdf >***

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Conclusion

Nous revenons, pour conclure, au point de départ de cette recherche, soit : les défis de l'école brésilienne actuelle, confrontée à son engagement en faveur de l'inclusion, notamment après la Déclaration Mondiale sur l'Education Pour Tous, en 1990.

La loi n. 9.394 des directives et des bases, approuvée en décembre 1996, propose certains changements significatifs dans le domaine de l'éducation brésilienne. Dans le chapitre V, elle définit l'éducation spéciale comme une modalité de l'éducation scolaire, offerte de préférence par le réseau traditionnel d'enseignement pour les élèves à Besoin Educatif Spécialisé.

Le rapport n° 17/2001, approuvé en juillet 2001, contient les actuelles Directives Nationales pour l'Education Spéciale dans l'Enseignement de Base. C'est à cette date que, d'un point de vue législatif, le Brésil adopte un positionnement visant à combattre toutes les formes d'exclusion éducative et sociale.

Le concept d'inclusion semble en rupture avec l'intégration, si nous ne considérons pas le problème du point de vue de l'individu dans la société et de l'élève à l'école. Le problème n'est plus alors de savoir quels sont les élèves qui peuvent s'adapter à l'école traditionnelle mais plutôt de savoir comment modifier l'école et par conséquent la société pour qu'elle soit capable d'accueillir tous les élèves sans exception.

Les principaux points conceptuels qui sont à la base de l'inclusion sont :

- Valoriser la diversité humaine tout en affirmant le droit de tout enfant à être reconnu et respecté dans sa singularité.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

- Lutter contre l'oppression et l'exclusion sous toutes ses formes.
- Garantir l'accès de chaque enfant, sans aucune forme de discrimination à différentes possibilités éducatives, professionnelles, sociales, culturelles, artistiques, sportives, etc…
- Stimuler et développer la participation critique et la collaboration de tous au processus éducatif, dans le but de construire une société démocratique.
- Apporter des réponses à chaque enfant, selon ses besoins singuliers, à travers une pédagogie diversifiée : curriculum et organisation scolaires flexibles, pratiques interdisciplinaires, apprentissages « contextualisés », évaluation formative.
- Passer d'une conception qui attribue les difficultés d'apprentissage à l'enfant à une vision qui les conçoit comme résultant d'une non adéquation entre les besoins réels, le programme scolaire et les stratégies pédagogiques.
- Valoriser l'expérience, effectuer la formation et la professionnalisation de l'ensemble des acteurs éducatifs.

Toutefois dans la pratique, l'inclusion ne se réalise pas facilement. La simple transposition des élèves provenant des écoles spéciales vers l'école traditionnelle, destinée à tous, est souvent comprise comme étant l'inclusion. Cependant, l'inclusion implique une restructuration des cultures, des politiques et des pratiques scolaires afin que ces dernières prennent en compte la diversité des élèves. Elle découle ainsi de questions davantage politiques sur la nature de la société.

Le Brésil éprouve de grandes difficultés, malgré les différentes mesures prises en faveur de la construction d'une école et d'une société inclusives : les programmes contre l'analphabétisme, la faim, la formation des professeurs, l'amélioration des ressources et de l'accessibilité au système éducatif. Les difficultés persistent, principalement pour ce qui touche aux enfants à BES, historiquement exclus du système traditionnel d'enseignement. Malgré l'engagement en faveur de l'inclusion, les actions sont désorganisées et manquent d'un référentqui favoriserait le processus de construction de l'école inclusive.

Dans ce contexte, nous nous sommes tournée vers Paulo Freire, philosophe et pédagogue, internationalement reconnu pour sa lutte contre l'exclusion des opprimés. Jusqu'où sa pensée et son œuvre peuvent-ils constituer des référents pour penser et agir l'inclusion des enfants à BES au sein de l'actuelle école brésilienne ? Partant de ce questionnement, nous avons avancé que la notion d' « école populaire », telle qu'il la concevait, apporte les ruptures nécessaires au passage de pratiques éducatives et pédagogiques « excluantes » à des pratiques ouvertes à la diversité, en particulier pour les enfants atteints d'une déficience qui présentent des besoins éducatifs spécifiques.

Nous avons tentéune analyse de la pensée freirienne, à la lumière des fondements inclusifs afin de montrer, tout d'abord sous un aspect théorique, ses convergences et ses contributions.

Pour Freire, l'« être plus » est la vocation ontologique de l'homme, et tout se qui empêche cette réalisation est une déshumanisation. D'où sa lutte contre les relations d'oppression. Il valorise les relations qui favorisent l'émergence de sujets libres, tout en

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

insistant sur la dimension collective de tout être.

Pour lui, l'homme n'est pas simplement présent dans le monde, il fait activement partie de ce dernier et c'est à travers son action dans le monde qu'il s'humanise. Son éthique de la praxis récuse la manipulation de l'homme et la manipulation découlant des modelages et des normes instituées qui cherchent à l'adapter au système, empêchant son action libre et créatrice.

L'éthique de Paulo Freire est une éthique des relations, du dialogue, de la praxis, mais avant tout une éthique de la libération. A partir de la situation vécue par l'opprimé, Freire démontre l'importance d'une pensée critique pour modifier la situation. Cette pensée est la condition fondamentale de la liberté de l'homme.

Faire émerger une conscience critique chez les apprenants est son objectif fondamental. L'élève n'est pas uniquement un enfant mais aussi un adulte, en particulier un opprimé, un exclu, une personne à BES, tous victimes du regard dévalorisant et de pratiques d'assistance, dans une culture qui valorise la norme et le « normal ».

La lutte de Freire contre l'oppression et l'exclusion sous toutes leurs formes, la valorisation de la diversité humaine, son affirmation du droit de la personne à la reconnaissance de sa singularité, nous amènent à le reconnaître comme un référent philosophique pour l'éducation inclusive.

Il est cependant aisé de comprendre les réticences des acteurs et des institutions face à cette « révolution éducative » qui conteste radicalement la culture de la domination et ses effets de marginalisation et d'exclusion. En effet, l'école populaire proposée par Freire exige une rupture avec la logique du pouvoir qui a force de loi dans la majorité des établissements scolaires, afin de repenser, de manière dynamique, participative et démocratique, les relations entre professeurs, élèves et savoir. Aussi défend-il une pédagogie critique, la seule capable, selon lui, de construire une société plus juste.

Dans ses travaux éducatifs, les relations horizontales se substituent aux relations verticales et hiérarchisées. L'éducation libératrice s'appuie sur une relation démocratique et solidaire entre professeurs et élèves, sur une relation entre deux sujets actifs dans la construction du savoir et non pas sur une relation de domination. Contrairement aux théories du déterminisme social, il développe une pensée pédagogique pleine d'optimisme et d'espoir. Pour lui, le futur est un phénomène en construction et l'histoire une leçon, non un déterminisme.

A ses yeux, l'éducation libère dans la mesure où elle forme des esprits plus lucides, des sujets actifs, non des objets passifs et vulnérablessusceptibles d'être dominés par un autre groupe social. Il lance le défi d'une révolution pédagogique vers un dialogue qui sous-tend une modification du paradigme éducatif.

En insistant sur le dialogue, il défend la communication contre l'information unilatérale provenant uniquement du professeur. Une véritable communication entre le professeur et l'élève suppose que le premier connaisse l'universe culturel du second, c'est-à-dire que le professeur comprenne la situation reèlle de vie de ses élèves.

Les écoles populaires peuvent se définir par leur autonomie dans la conception de projets pédagogiques, en fonction des contextes locaux. Les relations interpersonnelles,

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

plus précisément la relation enseignant-élève dans la classe, s'inscrivent dans un processus de dialogue, celui-là même qui guide l'élaboration du projet politique pédagogique. Ce processus représente une forme de résistance et une alternative aux processus autoritaires, bureaucratiques, centralisés et hiérarchiques.

Construit grâce à la participation de tous, le projet politique pédagogique constitue la pierre angulaire de l'école populaire freirienne assurant ainsi une école ouverte.Dans cette perspective, le curriculum est conçu comme le pivot de l'action transformatrice de l'école, englobant toutes les actions et les relations internes ou externes : c'est une construction qui ne s'achève pas, liée au collectif de l'école de manière socialisée, ascendante et démocratique. Cette conception du curriculum intègre en même temps la construction de savoirs et la prise de conscience, prenant en compte la culture dite universelle, la culture de l'élève et de la communauté ou la culture populaire.

Le thème générateur est un chemin pour atteindre le savoir, comprendre et intervenir de manière critique sur une réalité déterminée. Il présuppose une méthodologie qui ait foi dans la progression des sujets à travers le travail collectif, la discussion, la problématisation, le questionnement, le conflit et la participation pour l'appropriation, la construction et la reconstruction du savoir. C'est en lui que se retrouve de forme interdisciplinaire toutes les sphères du savoir.

Il est important de souligner qu'il ne s'agit pas d'une simple méthodologie de construction interdisciplinaire du curriculum où les frontières rigides entre les disciplines seraient restreintes. Si cela arrive, c'est davantage comme une conséquence de la recherche d'une perspective critique dans la manière dans laquelle se produit le savoir au sein de la société. Un processus qui se traduit par la production de nouveaux savoirs mais aussi par la possibilité de transformation sociale.

Les expériences innovantesdes écoles populaires sont encore l'objet de nombreuses controverses entre les acteurs éducatifs car elles sous-entendent des défis significatifs impliquant une transformation de la culture de l'école brésilienne ou les problèmes semblent cristallisés.

Nous voyons, cependant, dans notre recherche, les changements de pratiques que ces projets esquissent : entre autres, la non-imposition de séquences de contenus en un temps prédéterminé ; l'engagement des enseignants dans leur formation et dans le domaine de la recherche ; la place donnée aux activités artistiques et culturelles ; le rôle donné au travail collectif ; la socialisation des savoirs ; la démocratisation des décisions…

Cherchant à vérifier si les voies tracées par Paulo Freire, que nous qualifions d'inclusives, résistent à l'épreuve de la réalité, nous avons choisi, comme terrain de recherche, deux écoles populaires, de la ville de Chapecó, dans l'Etat du Santa Catarina, qui accueillent des élèves à BES : l'école Municipale São Cristóvão et l'école Primaire Municipale CAIC. Nous avons fait deux séjours : d'abord en 2003, durant deux semaines, au cours desquelles nous avons recueilli des informations et de la documentation ; puis, en 2004 pour réaliser 51 entretiens avec divers acteurs éducatifs travaillant directement ou indirectement avec ces écoles. Nous avons opté pour l'entretien compréhensif reposant sur la notion de construction sociale de la réalité, qui renvoie à une dialectique et non à une séparation entre objectif et subjectif, individu et société, dans le but

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

d'appréhender le caractère complexe et contradictoire de l'être humain dans la société.Les données ainsi collectées ont donc été analysées par thèmes qui correspondent aux sept fondements de l'inclusion, décrits dans la première partie de notre thèse.

Les résultats confirment le fait que les écoles étudiées valorisent la diversité et respectent la singularité de chaque élève, non seulement dans la théorie mais aussi dans leurs pratiques. Ils montrent également que la lutte contre l'oppression et l'exclusion fait effectivement partie de leur réalité. Concernant l'accès à l'éducation, les réponses indiquentque l'école populaire ouverte à tous est encore un projet en cours de réalisation, qui se construit pas à pas. On remarque la réelle préoccupation des écoles à accueillir et favoriser l'accès au savoir, malgré les obstacles à surmonter au quotidien. On constate aussi que la participation, l'autonomie et la collaboration entre les professeurs sont stimulées dans les écoles concernées.

La collaboration entre les parents et l'école n'a pas été confirmée, de même que la systématisation de l'évaluation du dialogue. Nos analyses montrent que l'évaluation s'accompagne de davantage de dialogue mais qu'elle est souvent réalisée par le seul professeur. Même si l'évaluation du dialogue demeure encore en cours de réalisation, il est confirmé que ces écoles adaptent leur pédagogie aux besoins spécifiques des élèves.

Les réponses révèlent également que les acteurs ont rompu avec la vision traditionnelle de l'enfant à BES, qui, croit-on encore, n'apprendrait rien ou présenterait de telles difficultés d'apprentissage qui ne lui permettrait de profiter à l'école que d'une socialisation. Les interviewés défendent clairement l'idée que les savoirs scolaires sont nécessaires à l'éducation de l'élève à BES afin de l'inclure dans la vie professionnelle et la société en général. Leurs réponses nous permettent de conclure qu'une rupture s'est opérée par rapport à la croyance que l'élève est la seule cause de la difficulté d'apprentissage.

Enfin, les réponses ne laissent aucun doute concernant le fait que l'école populaire favorise le développement professionnel de l'enseignant. Si, d'une part, les enseignants affirment ne pas recevoir de formation spécifique pour travailler avec les élèves à BES, d'autre part, ils font partie d'une école où l'enseignant apprend beaucoup dans le quotidien de sa pratique pédagogique, à travers la recherche constante et les pratiques interdisciplinaires.

En résumé, notre hypothèse de recherche est globalement confirmée. Notre thèse montre que les écoles populaires, basées sur la théorie et la pratique de Paulo Freire peuvent être considérées comme inclusives sous divers aspects. L'analyse des entretiens prouve que des changements radicaux ont eu lieu dans ces écoles concernant les idées, l'organisation et la pratique pédagogique. La pensée freirienne, susceptible de constituer un référent , invite à des ruptures et par conséquent à des mutations culturelles qui permettent à leur tour de penser à d'agir à l'inclusion scolaire des enfants à BES.

A partir de ces résultats, énumérons les principales ruptures culturelles facilitées par l'œuvre de Paulo Freire, nécessaires à la construction de l'école inclusive. Le premier type de ruptures renvoie à une autre manière de considérer l'élève à BES. Diverses transformations doivent être réalisées pour qu'un nouveau regard concernant la position

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

de l'enfant à BES dans la société se crée. Au sein de ce thème nous soulignons quelques ruptures spécifiques :

- Passer d'une culture où les catégorisations prédominent à une reconnaissance des singularités de chaque élève.

Toute catégorisation de l'élève à BES représente une violence car aucune catégorie n'est suffisante à définir l'enfant dans sa singularité. Les acteurs scolaires et la société de manière générale éprouvent de grandes difficultés à surmonter la logique des étiquettes. Soit ils accentuent trop la « normalité » de l'enfant à BES en effaçant ses spécificités soit ils accentuent trop ces spécificités et renforcent l'exclusion. Il s'agit d'une difficulté à surmonter la logique binaire du normal / anormal.

Freire montre que pour surmonter la contradiction oppresseur / opprimé, il est nécessaire de comprendre que le système ignore la personne dans son intégrité. La solution qu'il donne pour résoudre le problème est le dialogue. A travers lui, les deux personnes peuvent exister pleinement.

Nous avons vérifié le fait que la pratique des Ecoles Populaires inclusives étudiées cherche effectivement à se concentrer sur la singularité de chaque enfant. Les thèmes générateurs constituent un de ces pratiques du dialogue. Ils permettent de mieux connaître les élèves, et chaque élève en particulier, puisqu'ils exigent que l'enseignant soit attentif à ce qu'ils disent, à leur réalité. Ils poussent le professeur à s'intéresser à ce que l'élève a à dire, faisant de cela un matériel de construction curriculaire.

La valorisation de l'élève, de sa culture, de sa situation réelle favorise cette transformation culturelle. A partir du moment où il est réellement pris en compte, il fait activement partie de la société.

Cependant, passer d'un modèle de catégorisations à la valorisation de la singularité exige une transformation antérieure : il est nécessaire que se développe une culture du dialogue comme le propose Freire, créant ainsi un espace pour la transformation culturelle.

Cet espace représente l'ouverture à l'autre et permet que l'élève passe du statut d'objet à celui de sujet, favorisant ainsi l'émergence de l'école inclusive.

- Passer d'une vision négative, qui se concentre sur ce qu'il manque, à une vision que se concentre sur les richesses et le potentiel de l'élève.

Parler de valorisation de la diversité et maintenir les mêmes mécanismes disciplinaires et d'organisation scolaire débouche seulement sur des actions superficielles. La véritable valorisation de la singularité n'est pas quelque chose de marginal mais plutôt quelque chose qui étend la « normalité » à toute la diversité humaine. Les mécanismes de « domination de la norme » intériorisés dans tous les aspects du monde scolaire contribuent à ce que la différence soit vue de manière négative, compromettant ainsi les attentes éducatives de l'enfant à BES.

Dans les écoles étudiées, tout le travail scolaire se concentre sur la singularité de chaque enfant. La vision des élèves à BES à partir de ce nouvel angle de vue n'est plus

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

dépréciative. A partir de la réalité, de la diversité de ces enfants, tous sont sur un pied d'égalité pour étudier et se développer de différentes manières. La conséquence première de cette transformation culturelle réside justement en un regard valorisant, un regard qui ne se concentre pas sur la déficience en soi mais sur le sujet dans sa totalité et dans son droit à être singulier.

La difficulté de rompre avec l'évaluation classificatoire vient de la difficulté à rompre avec la vision idéalisée de l' « élève normal ». Dans cette logique, tout ce qui est en conformité avec le standard établit est mis en avant et débouche sur l'exclusion.

La pratique de l'évaluation se transforme au fur et à mesure que nous rompons avec cette logique et que nous commençons à comprendre la diversité comme une caractéristique intrinsèque de l'être humain. Le cœur de l'évaluation, dans une perspective inclusive, consiste à déterminer le cheminement qui a été fait depuis le point de départ et non uniquement celui qu'il manque pour arriver à un point déterminé. Passer d'une vision qui se concentre sur les difficultés ou les manques à une vision qui se concentre sur les progrès et les réussites reflète l'effective valorisation de la diversité.

Un deuxième ensemble de ruptures traite de la trajectoire scolaire de l'élève à BES. A ce propos, mettons encore en lumière quelques ruptures spécifiques :

· Surmonter la dichotomie savoirs scolaires et socialisation, pour atteindre une socialisation à travers les savoirs scolaires :

On assiste communément à deux attitudes dans les écoles qui se disent inclusives : Celles qui privilégient l'aspect de socialisation de l'élève et celles qui privilégient les savoirs scolaires. Or, favoriser uniquement la socialisation revient à sous-estimer les capacités et le potentiel de l'enfant, et de la même manière, privilégier les savoirs scolaires sans prendre en compte les spécificités de l'enfant revient à diminuer la spécificité de chaque élève. Aucune de ces alternatives n'atteint l'objectif final de l'éducation qui doit associer ces deux aspects. Dénigrer l'un ou l'autre fait échouer toute l'éducation inclusive.

Les écoles inspirées des théories de Paulo Freire ont opté pour une re-signification des savoirs scolaires à travers les thèmes générateurs. Ces derniers permettent que tout enfant, quelque soit sa spécificité, puisse s'approprier les savoirs « contextualisés » à sa réalité. Ainsi, les savoirs scolaires ne représentent plus un instrument d'exclusion.

Explorer le potentiel des élèves sans prédéterminer leur développement cognitif constitue une base de la programmation du curriculum. Ce dernier doit cependant être flexible, capable de s'adapter aux besoins de chaque enfant.

Le doute et l'imprévisibilité humaines doivent faire partie du curriculum scolaire. Tout radicalisme vers un côté ou un autre peut devenir source de souffrance pour l'enfant et une condamnation à l'échec scolaire et social. L'école inclusive, par définition, est une école engagée dans la réussite scolaire de tous les enfants.

· Lutter contre les ruptures déstructurantes en faveur de la continuité éducative.

La lutte des parents des enfants à BES pour réussir à inscrire leurs enfants est connue.

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Les lois qui favorisent l'accès scolaire de ces enfants sont encore insuffisantes à garantir un parcours scolaire continu. Les chiffres montrent que la grande majorité des élèves à BES ne dépassent pas l'enseignement de base. Et cela vient du fait que toutes les écoles ne sont pas engagées dans l'accueil de ces élèves, rendant ainsi difficile leur entrée ou leur permanence. En réalité, le passage de l'enseignement de base à l'enseignement de second degré et de ce dernier à l'enseignement supérieur ne s'effectue pas pour la majorité des élèves à BES, et lorsqu'il s'effectue, c'est avec des ruptures qui retardent et déstructurent le parcours scolaire de l'élève.

Or, cela ne sert à rien de garantir son inscription dans l'enseignement de base s'il n'existe pas d'actions assurant sa continuité.

Les écoles étudiées rencontrent des difficultés à ce niveau. Elles cherchent à instaurer des partenariats avec d'autres écoles du second degré, afin s'assurer le passage. Malgré cela, il manque une action plus consistante émanant des instances gouvernementales qui iraient dans ce sens.

La véritable inclusion consiste à assurer l'accès à l'éducation à tous les niveaux.

· Passer d'un parcours au sein d'un système prédéterminé à une flexibilité des parcours scolaires :

Le modèle brésilien s'apparente au modèle italien, pour ce qui se réfère à l'assimilation des systèmes régulier et spécial au sein d'un seul système. Cependant, il est nécessaire que ce système garantisse l'accueil à la diversité à travers sa flexibilité interne. Au Brésil, malheureusement, la pratique de la planification individuelle du parcours scolaire pour chaque élève n'existe pas encore. Cette situation est apparue clairement au cours de notre travail. Les écoles engagées dans l'inclusion éprouvent des difficultés car il n'y a pas de systématisation de la planification du parcours scolaire de l'enfant.

Si l'inclusion présuppose l'adaptation de l'école aux besoins de chaque élève, une planification évolutive de la meilleure forme de scolarisation pour chaque élève selon ses conditions et son développement est nécessaire. Il n'existe pas de forme d'inclusion meilleure que les autres, mais plutôt une diversité de possibilités qui doivent être explorées en fonction des besoins de l'élève.

L'école pour des jeunes et des adultes (EJA)est-elle la seule destination des élèves à BES après l'enseignement de base? Tous les élèves doivent-ils rester le même nombre d'années à l'école régulière ? Quelle est la meilleure équation pour l'utilisation des institutions d'appui internes ou externes à l'école ? Enfin, de quels éléments l'école dispose-t-elle pour effectuer une planification consistante du parcours scolaire de l'élève ?

Il faut traduire en actes éducatifs et pédagogiques les droits de l'enfant à BES, en créant des dispositifs nouveaux et différents visant à diversifier non pas uniquement les pratiques pédagogiques mais toute la structure du système éducatif. Cette diversification révèle réellement un système scolaire qui se dit inclusif.

L'inclusion ne se fera pas par le biais de mesures superficielles et /ou fragmentées mais plutôt à travers une profonde révision du système éducatif dans son ensemble.

Le troisième type de rupture se réfère à la professionnalisation de l'enseignant face à

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

l'inclusion. Malgré le fait que tous les acteurs éducatifs soient impliqués dans ce processus, l'enseignant représente, sans aucun doute, la pièce- maîtresse. Quelles sont les transformations nécessaires que doit subir le profil de ce professionnel ?

· Passer d'actions et de sensibilisations purement informatives à une formation professionnalisante et consistante :

L'éducation inclusive présuppose une transformation du rôle de l'enseignant : Un enseignant davantage engagé aux côtés de l'élève, intéressé par son environnement et l'histoire de sa vie ; un professeur qui stimule la pensée critique de ses élèves, qui ne reproduit pas passivement ce que pense la société, un professeur qui valorise et respecte les singularités de chaque élève, promouvant son développement et son autonomie.

Au sein de chaque école, certaines actions stratégiques sont indispensables pour que l'école inclusive devienne une réalité.

L'élaboration d'un plan de formation de tous ses acteurs, incluant directeurs et auxiliaires externes à l'école est une action d'extrême importance. Il est également fondamental que tous les résultats positifs et les expériences innovatrices de réussite soient relevées et diffusées à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Cette dernière ne doit pas être isolée de la communauté. Il est nécessaire qu'elle s'associe à d'autres écoles et institutions afin d'échanger informations et expériences.

Dans le domaine de la formation initiale du professeur, des changements plus effectifs doivent être effectués. La formation de tout professeur doit inclure, au delà des thèmes curriculaires déjà existants, des savoirs concernant les différents types de déficiences, les différentes pédagogies et didactiques, les phénomènes de représentation psychologiques et relationnels liés au problème de la déficience, ainsi que la connaissance des problématiques de l'école et de la société inclusives.

Restreindre ces connaissances aux spécialistes empêche l'avancée de l'école inclusive et constitue une contradiction du propre système éducatif.

Au delà de l'école, la formation de toutes les professions doit être revue. L'architecte n'a-t-il pas besoin d'informations pour penser l'accessibilité ? Le chef d'entreprise ne devrait-il pas connaître les changements législatifs et les actions qui découlent de la participation de personnes à BS dans les entreprises ? Le professionnel de la santé n'accueille-t-il pas des patients à BS ? Enfin, si la formation de tous les professionnels doit connaître des changements compatibles avec une société inclusive, la formation du professeur mérite une attention particulière du fait de l'impact direct qu'il a sur la formation des personnes. Ceci est une rupture fondamentale et cependant encore négligée au Brésil.

· Passer d'un seul maître à bord à l'entrecroisement des compétences :

Une des causes de l'échec ou de l'inefficacité des actions en faveur de l'inclusion réside dans l'inexistence ou la faible coordination d'efforts allant dans le même sens. L'enseignant éprouve encore d'immenses difficultés à partager ouvertement son savoir et son ignorance avec ses collègues. Cette attitude, héritée de l'école traditionnelle, ne

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

contribue en rien à l'inclusion. Il est nécessaire de descendre de son piédestal chaque discipline afin de construire collectivement des pratiques pédagogiques.

Les écoles étudiées au cours de ce travail, ont réussi, non sans difficultés, à surmonter cette barrière grâce à la pratique des thèmes générateurs. La construction collective du curriculum fait partie de manière effective du quotidien des professeurs. Au delà des avantages pour les élèves, les enseignants constatent le gain professionnel apporté par ce changement.

Cependant, de manière générale, la difficulté du travail collectif persiste non pas uniquement entre les acteurs internes à l'école mais aussi entre les différents secteurs : éducatif, médical et social. Chacun cherche à défendre son propre terrain, comme si ce dernier avait besoin d'arguments pour prouver son importance. Dans cette volonté d'affirmer ou de savoir quel est le secteur dominant ou de plus grande importance, on oublie l'enfant.

L'éducation inclusive n'autorise aucune attitude qui n'ait pas pour finalité le total développement des élèves. Il est nécessaire d'apprendre à échanger des expériences, à construire de manière collective, à ne pas avoir peur ou honte de montrer son ignorance. Le savoir n'est plus la propriété de tel ou tel enseignant mais un bien construit pas tous.

Parmi tous les acteurs qui partagent leurs savoirs en faveur de l'éducation, la famille occupe une place fondamentale. Historiquement tenue éloignée des actions scolaires, elle représente aujourd'hui un partenaire-clé du mouvement inclusif. Cependant, pour qu'un rapprochement des parents avec l'école s'effectue, il est nécessaire que cette dernière connaisse et comprenne l'impact que l'enfant à BS peut avoir dans la dynamique familiale. La famille éprouve également de grandes difficultés à rompre avec une culture de domination de la norme et à comprendre le mouvement inclusif.

Le savoir venant des parents de l'élève et particulièrement de ceux qui ont des BES constitue une ressource précieuse pour l'école. Cette dernière peut et doit agir pour apporter une aide aux parents et comprendre leur importance en tant que partenaires de l'école, en faveur de l'éducation de leurs enfants.

· Passer du stéréotype de l'enseignant résistant à la compréhension de son besoin de soutien.

Les professeurs étiquetés comme « résistants » au mouvement inclusif sont nombreux. Il est cependant nécessaire de reconnaître que le quotidien de ces professionnels est particulièrement exigeant. Le manque de ressources, le nombre élevé d'élèves par classe, le manque de formation et la propre implication émotionnelle avec les élèves constituent des facteurs stressants.

Dans la mesure où l'école tout entière se propose de collaborer à la matérialisation de l'inclusion, les professeurs diminuent leur résistance et se sentent motivés concernant les défis pédagogiques que cela implique. Dans les écoles étudiées, les professeurs ont une plage horaire hebdomadaire réservée à la planification, pour extérioriser leurs doutes et leurs éventuelles appréhensions. Si le professeur sent que l'élève n'a pas les capacités requises, que tel ou tel élève présente des difficultés d'apprentissage qu'il ne peut surmonter, il a la possibilité de partager cela avec les professeurs et les directeurs de

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'école afin de trouver collectivement des solutions au problème.

Très souvent, le professeur est incompris en ce qui concerne les difficultés qu'il éprouve, mais il est fondamental de comprendre qu'il existe une diversité de professeurs et que leurs modes d'évolution et de compréhension de l'inclusion et des impacts de cette dernière sur leur vie professionnelle sont différents.

La quatrième et dernière rupture se réfère plus largement à l'éducation et à la société. De fait, l'inclusion relève de problématiques qui vont au delà du problème spécifique des personnes à BS. Elle implique des mutations culturelles de l'école et de la société.

- Passer de la représentation de l'inclusion en faveur de l'élève à BES à la conception d'une inclusion en faveur de tous.

Le mouvement inclusif constitue une force extrêmement rénovatrice pour l'éducation dans son ensemble. La richesse pédagogique nécessaire à l'école inclusive profite à tous les élèves, aussi bien d'un point de vue pédagogique que relationnel et civique. De nouvelles pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage d'un plus grand nombre d'élèves sont explorées. Une nouvelle culture pédagogique ancrée dans l'exploration de nouveaux modes de savoir et d'une autre manière de penser l'humain dans sa diversité s'est amorcée.

Freire a été un grand défenseur des pouvoirs de transformation et de création de l'éducation. C'est cet esprit qui anime l'école inclusive. Non plus une pédagogie de l'échec mais une pédagogie de la réussite, du dépassement et de la découverte.

- Passer d'une intention de charité à l'application du droit à l'éducation pour tous.

Parmi les droits individuels de l'homme, le droit à l'éducation est le plus important, à l'exception du droit à la vie. Il s'agit d'une condition préalable à la jouissance de presque tous les droits de l'homme par la personne.

Ce droit ne se réfère pas uniquement au droit à la disponibilité et à l'accessibilité d'une éducation quelconque mais à une éducation de qualité qui offre les conditions nécessaires pour que le sujet exerce sa totale citoyenneté.

Les lois en faveur de l'inclusion constituent un premier pas d'importance pour la transformation sociale mais il est nécessaire de mettre en pratique ce qui a déjà était conquis dans le domaine législatif. Il revient à chaque école de définir ses stratégies afin de rendre effective l'inclusion, non pas comme une mode éducative mais comme la reconnaissance de la matérialisation d'un des principaux droits de l'homme.

- Passer d'un regard distant à une attitude éthique concernant les personnes à BES.

Freire avait l'habitude de dire que l'éducation ne devrait pas être faite pour les élèves mais avec eux. Cette attitude résume l'éthique nécessaire à l'inclusion : construire avec l'élève son parcours pédagogique ; l'amener vers l'école de manière responsable et engagée par rapport à son éducation.

L'école, qui prétend être inclusive sans vouloir modifier ses habitudes, est vouée à

l'échec. L'engagement éthique exige que les simples discours soient abandonnés en faveur d'actions effectives et cohérentes avec le mouvement inclusif. Ce dernier requiert, en somme, une lutte contre les situations de discrimination, favorisant ainsi les ruptures culturelles nécessaires à une éducation et société inclusives.

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Bibliographie

Ouvrages

ANTIPOFF D.I. *Helena Antipoff. Sua vida/sua obra*, Rio de Janeiro : Jose Olympio Editora, 1975, 198p.

BARDIN, L**.** *Análise de conteúdo*, Lisboa : Edições 70. 1995. 233p.

BAUMEL, R.C.R. ; SEMEGHINI (orgs.) *Integrar/Incluir. Desafio para a escola atual*. São Paulo : FEUSP, 1998, 148p.

BAUMEL, R.C.R.C ; RIBEIRO, M.L.S. *Educação especial. Do querer ao fazer ,* São Paulo : Avercamp, 2003, 191p.

BLANCHET, A.; GHIGLIONE, R.; MASSONNAT, J.; TROGNON, A. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris: Dunod. 1998, 197p.

BONJOUR, P. ; LAPEYRE, M. *Handicaps et vie scolaire* : L'intégration différenciée, Lyon : Chronique sociale, 1994, 183p.

CAMILLERI, C. *Anthropologie culturelle et education.* Paris:UNESCO-Delachaux et Niestlé, 1985, 162 p.

DERRIDA, J. ; ROUDINESCO, E. *De quoi demain…* Paris : Fayard-Galilée, 2001, 316

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

p.

CHAUVIERE, M. ; PLAISANCE, E. *L'Ecole face aux handicaps :* Éducation sociale ou éducation intégrative ?, Paris : PUF, 2000, 260p.

CLEMENTE, C.A. *Vencendo barreiras – Histórias de superação e inclusão de pessoas portadoras de deficiência*, Osasco: Espaço da Cidadania , 2002. 108p.

COSTA, J.F. *História da Psiquiatria no Brasil :*Um corte ideológico. 3a. ed. Rio de Janeiro : Campus, 1981, 135p.

CRAHAY,M. *Psychologie de l'éducation.* Paris: PUF, 1999, 373 p.

CYRULNIK,B. ; MORIN,E. *Dialogue sur la nature humaine.* Saint-Etienne : Editions de l'Aube, 2000, 70p.

DE CERTEAU, M. *L'invention du quotidien 1.* Arts de faire, Saint Armand:Gallimard,Folio, 1994, 349p.

DIDEROT, D. *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient.* Paris , 1749

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris : Seuil. 1998, 322p.

DUSSEL, E. *Ética da libertação. Na idade da globalização e da exclusão.* Rio de Janeiro : Petrópolis, 2002, 671p.

FERNANDES F. *Mudanças sociais no Brasil :* aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. São Paulo : Difusão européia do livro, 1960, 401p.

FERREIRA J.R. *A exclusão da diferença .* 3a.ed. Piracicaba : Unimep, 1995, 94p.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir.* 11ª. Ed. Petrópolis : Ed. Vozes.1987, 277p.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação ?* São Paulo : Paz e Terra, 1971, 93p.

—. *Pedagogia da Esperança ,* Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992, 245p.

—. *A educação na cidade.*São Paulo : Cortez. 1991, 136p.

—. *L'éducation pratique de la liberté ,* Paris : Editions du Cerf, 1978, 154p.

—. *Pedagogia do Oprimido ,* Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1970, 184p.

—. *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*, Paris: Maspero, 1978, 181 p.

—. *Conscientização – Teoria e pratica da libertação.* Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, São Paulo: Centauro, 1980, 102 p.

—. *A sombra desta mangueira ,* São Paulo: Olho d'água, 2001, 120 p.

—. *Pedagogia da Autonomia.* Saberes necessários à pratica educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165 p.

—. *Pedagogia da indignação. Carta pedagógicas e outros escritos .* São Paulo: UNESP, 2000, 134 p.

—. GADOTTI, M.. *Pedagogia : dialogo e conflito,* São Paulo: Cortez, 1986,127 p.

—. FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta ,* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, 158p.

—. NOGUEIRA, A.; MAZZA, D. *Fazer escola conhecendo a vida ,* Campinas : Papirus, 1990, 102 p.

—. SHOR, I. *Medo e ousadia :* O Cotidiano do professor, Rio de Janeiro : Paz e Terra,

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

1986, 224p.

FREIRE, A.M. et coll., *A pedagogia da libertação em Paulo Freire,*São Paulo: UNESP, 2001, 330 p.

GADOTTI, M. et al. *Perspectivas atuais da educação .*Porto Alegre : Artmed, 2000, 294p.

GADOTTI, M. ; TORRES, C.A. (orgs.) *Educação Popular, Utopia Latino-Americana .*São Paulo : Cortez, 1990, 341p.

GARDOU, Ch. *Parents d'enfant handicapé:* Le handicap en visages– 2, Ramonville Saint-Agne: Ères. 1996, 187p.

—. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité.* Ramonville Saint-Agne :Érès, 2005, 261p.

—. et al. *Connaître le handicap, reconaître la personne*. Ramonville Saint-Agne : Éres, 1999, 252p

GIROUX, H. *Pedagogia radical : subsídios*. São Paulo : Cortez, 1983, 95p.

IMBERT, F. *A questão da ética no campo educativo.* Petrópolis : Vozes, 2001, 144p.

GILLY, M. *Maître, eleve* : Rôles institutionnels et représentations, Paris: PUF, 1980, 300p.

HADDAD,O. *Banco Mundial e as politicas educacionais*, São Paulo: Cortez, 2000, 279 p.

JAHODA, G. *Psychologie et anthropologie,* Paris: Colin, 1989, 343 p.

JASPERS, K. *Raison et Existence,* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble,1978,147 p.

JACQUARD, A. *Eloge de la différence.* Paris : Seuil, 1978, 224p.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.*2.ed. Campinas: Editora Autores Associados,1992, 123p.

KARDINER, A.; PREBLE, E. Introduction à l'ethnologie, Paris: Gallimard, 1966, 382 p.

KAUFMANN, J-C. *L'entretien compréhensif.* Paris: Nathan, 1996, 127p.

LANTIER, N.; VERRILLON, A.; AUBLÉ, J-P.; BELMONT, B.; WAYSAND, E. *Enfants handicapés à l´école* : Des instituteurs parlent de leurs pratiques. L'Harmattan, INRP, Collection CRESAS n°11, Langres, 1994.

LAPLANTINE, F. *L'anthropologie,* Paris: Seghers, 1987, 223p.

LEVI-STRAUSS, C. *Le regard éloigné,* Paris: Plon, 1983, 398 p.

LINTON, R. *Le fondement culturel de la personnalité,* Paris: Dunod, 1977, 138p.

MARCEL, G. *Essai de philosophie concrète.*Paris : Gallimard, 1940, 368p.

MARQUES, S.M. *D'une école excluante à une école inclusive* : La contribution de Paulo Freire à la transformation de la culture et des pratiques éducatives au Brésil, 2002. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Université Lumière-Lyon2, Lyon. 2002, 174p.

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil. História e políticas públicas .* 3. ed. São Paulo:Cortez, 2001. 208p.

MAUSS, M. *Sociologie et anthropologie,* Paris: PUF, 1960, 482 p.

MEAD, G.H. *L'esprit, le soi et la société*, Paris: PUF, 1963, 329 p.

MEMMI, A. *Portrait du colonisé portrait du colonisateur .*Paris: Gallimard, 1985, 162p.

MITTLER, P. *Educação inclusiva. Conte :tos sociais* .Porto Alegre : Artmed, 2003, 264p.

MONGIN, O *. As fronteiras da filosofia*. Lisboa : Instituto Piaget, 1996, 243p.

MONTEIL, J-M. *Soi et le contexte,* Paris, Armand Colin,1993, 147 p.

MORIN, E. *Les sept savoirs nécessaires à l'Education du Futur,*Paris :Seuil, 2000, 130p.

MORROW, R.A.; TORRES, A.A. *Teoria social e educação* : Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural, Porto : Ed. Afrontamento. 1997, 438p.

MOSER, C. ; RECH, D. (Org.) *Direitos humanos no Brasil :* Diagnóstico e perspectivas. São Paulo : Editora Mauad, 2003, 412p.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo : E.P.U., 1976, 411p.

OLIVEIRA M.A. *Correntes fundamentais da ética contemporânea.*Petrópolis : Vozes, 2000, 255p.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar ,* São Paulo : Casa do Psicólogo, 1990, 454p.

PIAGET, J. *De la Pédagogie*, Paris : Odile Jacob, 1998.

QUIVY, R. ; CAMPENHOUDT, L.V *. Manuel de Recherche en Sciences Sociales*, Paris : Dunod, 1995, 287 p.

REBOUL, O*. La philosophie de l'éducation,* Paris : PUF, 1989, 127 p.

ROMANELLI, O. O*. História da educação no Brasil*. Petrópolis : Vozes, 2001, 267p.

ROUSSEAU J-J. *Emile – De l' Education* , livro I, Paris, 1762, 95p.

SACRISTÁN, J.G. *Educar e conviver na cultura global. As exigências da cidadania*, Porto Alegre : Artmed. 2002, 128p.

SILVA, T.T. *Documentos de identidade* : Uma introdução as teorias do curriculo, Belo Horizonte : Autêntica, 2001, 153p.

SORDI, L.C. Atuação dos alunos e egressos da educação de jovens e adultos (EJA) nas organizações comunitárias do Município de Chapecó/SC. 2003. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2003.

SOUZA PINTO, N. *A infância retardatária :* Ensaios de ortophrenia. Campinas, 1927, 94p.

SNYDERS, G *. Où vont les pédagogies non-directives ?,* Paris: PUF, 1974, 335p.

STIKER, H-J. *Corps infirmes et sociétés,* Paris : Dunod, 1997, ,217p.

STORK, H.E. *Introduction à la psycho-anthropologie,* Paris: Colin,1999, 222 p.

TAP, P. *Identité individuelle et personnalisation,* Toulouse : Privat, 1980, 412 p.

TARDIF, J*. Le transfert des apprentissages,* Québec : Logiques, 1999, 223 p.

TAYLOR, Ch. *As fontes do self. A construção da identidade moderna.* São Paulo : Ed.

 Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Loyola, 1997, 670p.

TORRES, C. A.; O'CADIZ, M.P.; WONG P.L. *Educação e Democracia* : Paulo Freire, movimentos sociais e reforma educativa. Lisboa : Edições Universitárias Lusófonas 2002. 107p.

TORRES, C.A. *Democracia, Educação e multiculturalismo*: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis : Vozes, 2001, 317p.

WACJMAN C. *L'enfance inadaptée. Anthologie de textes fondamentaux .* Toulouse : Privat, 1993, 240p.

Revues, séminaires et cours

AINSCOW, M. Educação para todos :Torna-la uma realidade, *Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial ,* Birmingham, Inglaterra, 1995. p.13-14

AINSCOW, M. Educação para todos :Torna-la uma realidade, *Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial*, Birmingham, Inglaterra, 1995. p. 18

AINSCOW, M. Towards inclusive schools : some lessons from the UNESCO project 'Special needs in the classroom », *II Jornades sobre les Necessitats Educatives Especials a l'Aula ,* UNESCO, 1999. pp. 20-33

ARMSTRONG, F. Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Anglaterre. Une étude de cas, *Revue Française de Pédagogie,* n°134, INRP, 2001. pp.87-96

BARRAL, C. La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé , in *Réadaptation ,* n° 496, 2003. pp. 33-35

BELMONT, B. ; VERILLON, A. Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle : partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés , *Revue Française de Pédagogie ,* n°119, 1997. pp.15-26

BONJOUR, P. ; GARDOU, Ch. ; POIZAT, D. Situations de handicap : aménagements des concepts ou ruptures ? *Reliance* **,** n°8, Lyon : CRHES, 2001. p.1

BREUVART, J.M. « Enjeux et dérives de la relation aux personnes en situation de handicap ». *Revue Spirale* - Les enfants différents, une chance pour l'école. n.27, Villeneuve d'Ascq. 2001, pp 125-133

CORMIER, Ph. Formation : une réforme qui ne résoud rien*. Cahiers pédagogiques*. Paris. Dez. 2004, 59° ano, pp. 40-42

DEVELAY, M.; GARDOU, Ch. Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégratin scolaires "disent" aux sciences de l'éducation. *Revue Française de Pedagogie* : Situations de Handicaps et institution scolaire n°134, Paris : INRP, jan-mar 2001. pp. 15-24

DICIONÁRIO DE POLÍTICA. Vol II, pp. 987-992

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

DORÉ, R. ; WAGNER, S. ; BRUNET, J-P. L'intégration scolaire au Québec : les principales conceptions, les défis et les facteurs de réussite au secondaire, Reliance n°7, Lyon : CRHES, 2002. pp. 3-7

DORÉ, R. ; WAGNER, S. ; BRUNET, J-P.L'intégration scolaire au Québec : les principales conceptions, les défis et les facteurs de réussite au secondaire, Reliance, n°7, Lyon :CRHES, 2002. pp.3-7,

GARDOU Ch. « L'intelligence et l'éducation des enfants déficients, d'après Alfred Binet » in Pensée et actualité d'Alfred Binet, *Cahiers Binet Simon* n°634, 1993, pp. 19-32

GARDOU Ch. Curso de mestrado « *Situations de handicap: recherches anthropologiques et traitements éducatifs »*, 2002. Universidade Lumière-Lyon2.

GARDOU, Ch. Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires disent aux sciences de l'éducation » in *Revue Française de Pédagogie* n°134, janvier, février, mars 2001, pp.15-24

GARDOU, Ch. Conférence liminaire. *Situations de handicap : déconstruire notre culture.* Lyon.24 nov. 2004

GARDOU, Ch. Curso "Anthropologie culturelle et éducation interculturelle". Université Lumière-Lyon 2, fev. 2001. Lyon. p. 9

GARDOU, Ch. Normativité et échec. *Reliance*, n°9, Lyon : CRHES, jan. 2003. pp. 4-5

GARDOU, Ch. ; DEVELAY, M.(2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation, *Revue Française de Pédagogie* : Situations de handicaps et institution scolaire, n°134, INRP, 2001. pp. 15-24

GARDOU, CH. ; KERLAN, A. « L'Éthique à l'épreuve du handicap » *La nouvelle revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires* n°19. Suresnes: Éditions du Cnefei, 2002. pp.7-22

HENRIOT-VAN-ZANTEN,A.; ANDERSON-LEVITT, K. « L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution », *Revue Française de Pédagogie* **,** n°101, 1992

INSTITUTO PAULO FREIRE. A Reestruturação Curricular na perspectiva da Escola Cidadã. *Cadernos da Escola Cidadã* **,** n° 6 , São Paulo : IPF, 1998. p. 20.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Guia preliminar para o levantamento de dados sobre a estrutura fisica e a organisação sócio-cultural da escola., *Cadernos da Escola Cidadã* : Etnografia da escola. São Paulo : IPF, 1998. pp. 6-9

INSTITUTO PAULO FREIRE.Planejamento Dialógico. PADILHA, P.R *Guia da Escola Cidadã,* n°7, São Paulo : Cortez, 2001, p. 25

LESAIN-DELABARRE, J-M. L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale in *Dossier documentaire. L'intégration scolaire des élèves en situation de handicap* : I Politiques et dispositifs. N°13, CTNERHI/CNEFEI, 2004. pp.41-46

LOUBAT, J-R. La promotion de la personne: un engajement éthique pour les établissements médico-sociaux. *La nouvelle revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires :* Éthique, éducation et handicap. n°19. Suresnes : Cnefei, 2002. pp. 53-62

MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ ; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés, 1999. Tomos 1 e 2. Passim.

MORIN, E. « Unité et diversité des cultures in XXIème siècle ». *Magazine du Ministère de l'Education Nationale*, n°7, mar.- abr. Paris. 2000

NISA, S. Necessidades especiais de educação : da exclusão à inclusão na escola comum**,** *Inovação,* vol. 9, n° 1 e 2, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Lisboa, 1996. pp. 139-149

OMS. *Classificação Internacional do Handicap : Deficiências, Incapacidades, Desvantagens - CIH* . Paris : CTNERHI-INSERM, 1988. pp. 23-25

PADILHA, P.R. Ciclos e avaliação dialogica continuada . *Cadernos da Escola Cidadã*, n. 7, São Paulo : IPF, 2000, p. 13

PORTER, G. Organização das Escolas : Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. *Propects* .Vol XXV, n°2, Junho 1995, UNESCO, p.45

RAULT, C. Besoins éducatifs particuliers : la définition d'un concept et ses incidences sur les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires, *La nouvelle revue de l'AIS*. Adaptation et intégration scolaires, N°22, Suresnes : Cnefei, 2003. pp. 19-32

ROMAO, J.E. *Guia da Escola Cidadã. Avaliação Dialogica ,* São Paulo : Cortez, 1998. pp. 101-116

SALEH L. ; VÄYRYNEN S. ,Inclusive Education – Consensus, conflict and challenges, in *II Jornades sobre les Necessitats Educatives Especials a l'Aula ,* UNESCO, 1999. pp. 1-19

SALEH, L. ; VÄYRYNEN, S. Inclusive Education – Consensus, conflict and challenges, in *II Jornada sobre les Necessitats Educatives Especiais a l'Aula ,*1999. pp. 1-19

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. « Projeto politico-pédagogico da escola : uma construção coletiva » in VEIGA, I.P.A. *Ciclo de conferências da Constituinte Escolar,*n°4, 2000, pp. 7-16

SHNAPPER, D. Citado em PLAISANCE, E.Quelle intégration ?, in *Dossier documentaire. L'intégration scolaire des élèves en situation de handicap I* : Politiques et dispositifs., N°13, Paris : CTNERHI/CNEFEI, 1999. pp. 3-9

ZUCMAN, E. Les besoins éducatifs specifiques. Un concept intégrateur pour tous les élèves en dificulté à l'école. *Reliance*, Lyon : CRHES. Université Lumière-Lyon2, n°8, 2002. pp.10-13.

ZUCMANN, E. « Une éthique pour l'integration », Le Courrier de Suresnes n° 49, 1988 p.175. Citado em GAREL, J-P., Respecter les différences : une exigence ambivalente pp. 23-34, *La nouvelle revue de l'AIS.* Adaptation et intégration scolaires. Suresnes : Éditions du Cnefei n°19, 2002.

Websites

AGENCIA SENADO. « Apoio ao diferente », *Jornal do Senado*, 18 jan. 2007 Disponível

em : <www.senado.gov.br/jornal/noticia.asp?codEditoria=1467&dataEdicaoVer=20070118&dataEdica Editoria=Sa%FAde>

ANDRIEUX, A. ; BLANCHARD, F. ; DELAMARQUETTE, J*. L' intégration scolaire des enfants en situation de handicap .* Université Charles-de-Gaulle – Lille 3. Disponível em : <http://www.univlille3.fr/ ureca/ ureca/documents/integrationscolaire>

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. *Declaração de Salamanca ,* Conferência Mundial sobrer necessidades edicacionais especiais : acesso e qualidade, Salamanca, 1994. pp. 1-47. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

CONGRESO EUROPEO SOBRE AS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. *Déclaration de Madrid*. Non-discrimination + action positive = l'inclusion sociale. Congreso Europeo sobre las personas con discapacidad, Madrid, março de 2002. Disponível em < http:/www. madriddeclaration.org>

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. Disponível em : <http://www.bancodeescola.com/guatemala.htm>

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Disponível em : <http://www.apaedf.org.br/ inter_montreal.htm>

DECRETO nº 1.744, de 8 dez. 1995. CORDE. *Regulamenta o Benefício de Prestação Continuada Devido à Pessoa Portadora de Deficiência e ao Idoso,* Disponível em : http://www.mj.gov.br/ sedh/ct/corde/ dpdh/sicorde/ direitos.asp>

FELTESSE, H. *Quel droit à la compensation des incapacités pour toutes les personnes handicapées ?* Disponível em < http://www.voirensemble.asso.fr/article.php3?id _article=456>

IBGE/PNAD*, Recenceamento demográfico .*Cálculos efetuados pelo MEC/INEP, 1999. A região norte não contabilizando a totalidade da população rural. Disponível in : <http:// www.inep.gov.br/basica/censo/ default.asp>.

MEC, *Decreto 3.952 de 04 de outubro de 2001*. Disponível in <http://portal.mec.gov.br /seesp/arquivos/ pdf/dec3952.pdf >

MEC, *Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004*, in <http://portal.mec.gov.br/seesp/ arquivos/pdf/decreto% 205296-2004.pdf>

MEC. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, MEC, 2001 p.15 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecercne17.pdf >

MEC/INEP *Perfil do Magistério da Educação básica. Censo do professor ,* 1997Disponível em http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/professor/ 1997/perfil.htm>

MEC/INEP, *Resultados do censo escolar 2005,* Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/ Escolar/Sinopse/sinopse.asp> Acesso em : 02 jan 2007

MEC/INEP. *Números da Educação Especial no Brasil*, janeiro 2006. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/ seesp/arquivos>

 Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

MEC/INEP/IBGE, *PCN – Parâmetro Curricular Nacional e Educação no Brasil*, 2001. Disponível in : <http://www.inep.gov.br/basica/censo/ default.asp>.

MONTEIRO, A.R. «O pão do direito à educação.» *Educação & Sociedade.* vol. 24, n. 84, 2003, pp. 763-789. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a03v2484.pdf>

ONU (2000). Declaração de Dakar. Disponível em : <http://www.direitoshumanos.usp.br/ counter/Onu /Educacao /texto/texto_4.html>

ONU.*Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos,* 1993. Disponível em : http://www.direitoshumanos.usp. br/counter/Onu/Educacao/texto/delhi.html

PARAGUASSU, L. Brasil é 71° em qualidade da educação Relatório da Unesco assinala a precariedade do ensino no País, que tem maior taxa de repetência da América Latina, *A Tarde*, 10 nov. 2005, Salvador Disponível em : <http://www.meb.org.br/ noticias/unesco alfabetizacao>,

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ - ASSESSORIA DE IMPRENSA*,* 16 dez. 2005. Disponível em <http://chapeco.sc.gov.br/index.php?go=1 > Acesso em : 25 ago. 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ*, Programa inédito na Rede Municipal de Educação ,*24 jun. 2006. Disponível em : <http://chapeco.sc.gov.br/index.php?go=12& noticia=1427 >

TERRENOIRE, G. « Nous sommes ensembles solidaires » Citado por BERTRAND, P. *CAES Magazzine,* n°75, 2005. pp. 26-28. Disponível em <http://www.caes.cnrs.fr/ Publications/ CAESMagazine/CAESMag75/ Solidaires.pdf >

Tratado de Amsterdam, Assinado em 2 octobre 1997, em vigor em 1er mai 1999. Disponível em : www.france.qrd.org/texts/amsterdam-art6a.html> Acesso em 16. dez. 2006

UNESCO, Cuidados e educação na primeira infância, o elo esquecido na corrente da educação, 26 out. 2006. Disponível em <:http://www.unesco.org.br/noticias/releases/ reportefa2006/mostra_ documento>

UNESCO. *Les enseignants pour les écoles de demain :* Analyses des indicateurs de l´ éducation dans le monde, 2001. Disponível em < http :unescostat.unesco.org/en/pub/pub _p/ wei2001.htm.>

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos,* Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em : < http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Annexes

1. Communiqué envoyé aux interviewés

À Secretaria de educação de Chapecó

Continuando o trabalho iniciado no ano passado na ocasião da minha visita à Chapecó em maio / 2003, devo retornar à Chapecó durante o período de 24/maio à 05/junho para efetuar algumas entrevistas que servirão de material para a tese de doutorado.

Esta tese tem por título “Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos” e está sendo efetuada conjuntamente pela Universidade Lumière Lyon2, (na França) e pela USP (no Brasil).

Lembramos que a escolha da cidade de Chapecó para esta pesquisa deveu-se ao fato desta cidade ser reconhecida pela atuação e efetivação de uma Escola Popular fortemente fundamentada em Paulo Freire.

O trabalho de pesquisa visa as escolas São Cristóvão e a escola do CAIC.

Assim sendo, aproveitamos para agradecer vosso acolhimento e esperamos também poder contar com vossa cooperação para que possamos divulgar o trabalho que vem

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

sendo feito pelas escolas de Chapecó na sua experiência de Escola Popular.

Muito cordialmente,

Suely Moreira Marques

Prezado(a) _____,

As questões abaixo referem-se a uma tese de doutorado e delas depende o resultado da pesquisa que será divulgada sobre a cidade de Chapecó.

Assim sendo, solicito a gentileza de lê-las com bastante calma. Não existe "certo" ou "errado", o mais importante é que as respostas reflitam ao máximo **tua forma de pensar**. Esta entrevista será individual e esta metodologia visa facilitar a entrevista e ganhar tempo.

Caso tenha dúvidas com alguma questão, não hesite em contatar-me por e-mail ou telefone.

Agradeço antecipadamente tua colaboração e será um grande prazer reencontrá-la no final do mês.

Muito obrigada,

2. Entretiens traduits

Enseignants travaillant avec des enfants sourds - São Cristóvão

Questions:

1. Comment définissez-vous, personnellement, la "déficience" ou le "besoin éducatif spécifique"?
2. Comment concevez-vous l'éducation scolaire d'un enfant à BES? Doit-on, à votre avis, au vu de ses difficultés, privilégier l'aspect "socialisation"? Doit-on donner la priorité aux savoirs scolaires?
3. Que pensez-vous de l'accueil qui lui est réservé parmi les autres enfants? Quels sont, à votre avis, les bénéfices qu'il peut tirer d'une scolarisation dans une "école populaire"? Quels bénéfices peut-il apporter à l'école?
4. Est-il nécessaire ou non de proposer un espace d'éducation, spécifique à leurs difficultés? Comment définiriez-vous cet espace?
5. Pensez-vous que "l'école populaire" prend en considération la diversité des élèves" ? Pourquoi ? De quelle manière?
6. Avez-vous le sentiment que cette jonction école populaire/inclusion a changé votre

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

pratique professionnelle ? Si oui, pourquoi ? En quoi ?

7. Vous sentez-vous prêt à répondre aux nouvelles exigences éducatives et pédagogiques que cela implique? Si oui, pourquoi et comment ? Si non, pourquoi ?

8. Quelle forme votre collaboration prend-elle avec les autres professionnels qui travaillent avec ces enfants? Quelles sont, à votre avis, les difficultés et les apports principaux de cette collaboration?

9. Quelles formes cette collaboration prend-elle avec les autres professeurs en relation à l'interdisciplinarité? Quelles sont, à votre avis, les difficultés et les apports essentiels de cette collaboration?

10. Dans votre pédagogie, la pratique des termes générateurs a-t-elle été modifiée par l'arrivée des enfants à BES? Si oui, pourquoi et comment?

11. Comment concevez-vous et mettez-vous en pratique la dialogicité dans l'évaluation?

12. Comment considérez-vous le dialogue existant avec les parents d'élèves? Quelles en sont les limites? Quels en sont les atouts?

13. Comment analysez-vous les progrès de ces élèves en matière de pensée critique? En matière d'autonomie? De participation?

14. De quelle manière l'école populaire assure-t-elle une continuité éducative pour les enfants : progression en cycles, avenir après l'école?

15.

16. Avez-vous remarqué, au sein de la communauté locale, un quelconque changement de regard (attitudes, comportement) sur les personnes à BES que vous estimeriez lié à l'action de cette école?

17. Quelles difficultés rencontrez-vous ou (avez-vous rencontrés) dans la mise em oeuvre du projet d'une école populaire ouverte à tous?

Réponses :

Nom : PES3

Age : 26 ans

Formation : éducation spéciale , spécialisation en problèmes auditifs

Fonction : professeur d'enseignement de base pour jeunes et adultes, en cours du soir

Temps de l'exercice de la fonction : 7 mois

Temps de l'exercice de la fonction dans cette école : 7 mois

1. Quand je vois une personne qui a des besoins éducatifs spéciaux, je vois une personne qui a des capacités, à l'image de tout autre individu. Des capacités d'apprentissage. Ce n'est pas une personne avec une déficience, car je trouve ce terme très fort. Je n'arrive pas à la définir comme déficiente. L'expression que l'on utilise davantage aujourd'hui est celle de besoins éducatifs spéciaux.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Je pense qu'il faut l'appréhender de manière différente car elle requiert plus d'attention. Je vais parler de l'éducation des sourds, car c'est l'expérience que j'ai. Je travaille le matin dans une classe de ressources, dans une école d'Etat. Si je devais construire une école, je ferais une école exclusivement pour les sourds. Certains disent que dans ce cas-là, ils ne cohabitent pas avec les autres, mais je pense que c'est mieux comme ça. Je pense que les savoirs scolaires sont plus importants, car ils en ont besoin ensuite pour travailler, pour avoir des relations d'échanges avec les autres. 2.

Selon mon expérience, à l'école d'Etat, nous avons des élèves qui sont inclus dans une classe régulière mais il n'y a pas d'interprète en classe. Alors l'élève n'est pas inclus. On avait besoin de LIBRAS. A l'école populaire, on effectue tout un travail avant. On ne va pas travailler sur les contenus, on va travailler sur les concepts avec les élèves. Notre méthode, c'est que élèves apportent leurs savoirs, même s'ils sont faux, et alors on travaille ce contenu en groupe. Le professeur est un médiateur. Si je devais construire une école, je ferais une école réservée aux sourds. Certains disent que dans ce cas-là, ils ne cohabitent pas avec les autres, mais je pense que c'est mieux comme ça. 3.

Une école pour sourds 4.

Ce qui est toujours privilégié à l'école populaire c'est la diversité. Ce n'est pas seulement les sourds, on travaille avec différentes réalités, les indiens, les noirs, les aveugles. A partir des réalités. Ici, on n'a pas de contenus tout prêt et on écoute les récits des gens qui travaillent dans d'autres écoles. « Ah, j'ai des élèves qui entrent au collège et qui ne savant pas compter…. Qui ne savent pas bien lire. L'élève est un trafiquant, un drogué alors on ne va pas l'accepter ici ». Ici, ce n'est pas comme ça. 5.

Je ne pense pas car c'est mon premier travail et je ne peux pas faire de comparaison. 6.

Oui, je pense 7.

Ici, à l'école, on échange beaucoup, l'orthophoniste vient une fois par semaine, pour voir ce sur quoi on travaille, pour en faire part au SAPS 8.

Je n'arrive pas à les identifier. Je trouve que les échanges sont très bons ici. 9.

On a quelques difficultés, par exemple, je travaille après, le groupe de l'après-midi, les mathématiques, la géographie et les sciences. Mais je ne sais pas toujours ce qui est le plus pertinent à leur apprendre. Il y a le réseau thématique et on sélectionne les contenus à travailler au sein de ce réseau. Donc en mathématiques, on va travailler sur ça, ça et ça. On a discuté avec l'EJA sur le fait que l'année dernière le thème était la région de Chapeco. On a travaillé sur l'ancienne Chapeco, sur l'évolution, la population, le climat, les limites, la municipalité et autres mais cette année à nouveau, le thème est « les régions ». Sur quoi est-ce que je vais travailler ? Donc il y a encore des choses qui ne fonctionnent pas. On a eu une rencontre avec Gouveia pour voir comment faire, parce que parfois il manque une chose dans le réseau choisi pour cette année mais qui a déjà été travaillé les autres années. 10.

Je pense que concernant l'évaluation, l'élève aussi évalue le professeur, les échanges sont nombreux. 11.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Je pense que les parents devraient participer davantage, par exemple, le professeur doit être parent, psychologue, doit être…. Par exemple, le jour de l'évaluation. Les parents disent qu'ils ne peuvent pas venir… Cette année, le recensement pour le début de l'année s'est fait ici à l'école avec la venue des parents, mais l'année précédente, c'était par des visites aux parents chez eux. Mais ce n'est qu'à ce moment là. Je pense que cet échange n'est pas suffisant. Je pense que l'on devrait donner plus de responsabilités aux parents. Mais on ne peut pas généraliser, il y a des parents qui accompagnent leurs enfants. 12.

Je fais constamment des évaluations. On perçoit ainsi l'évolution. Généralement ils donnent leur opinion. On observe. Par exemple, la question du réseau ne se réduit pas à l'école. Il y a un retour, on va leur expliquer ce que l'on va travailler, ce que l'on développe. Et ce retour est ouvert à la communauté également. 13.

Il y a un groupe qui est en dernière année. Alors, maintenant on discute la mise en place d'un partenariat avec l'Etat de Santa Catarina afin de créer, ici à SC, une classe de collège. La municipalité nous cède un espace et la région nous fournit les professeurs. 14.

Non…je n'ai pas vu. Je pense que les gens ont encore de la peine des sourds. 15.

.je pense qu'aujourd'hui elle a les conditions pour tous les accueillir, je pense qu'elle est effective et ouverte à tous. 16.

Nom : PEC1

`Ecoute, spécial, c'est ce qui est vraiment spécial, c'est une priorité, on cherche une manière de surmonter cette difficulté. C'est une priorité et ça requiert toute notre attention pour réussir à la surmonter. 1.

L'éducation scolaire des enfants présentant une déficience à les mêmes objectifs que l'éducation de tout autre enfant « dit » normal. Je pense que ce n'est pas différent de l'éducation à laquelle on pense pour tout autre personne. Ce n'est pas parce que cette personne a une déficience qu'elle ne mérite pas que l'on pense à elle avec tendresse. Ce n'est pas parce que cette personne a une déficience que tout est bon pour elle. Ainsi, les attitudes d'inclusion sont fondamentales pour garantir une éducation de qualité pour tous ; l'école ne peut pas s'adapter à la déficience, mais la défier et la vaincre. Il est possible de travailler les deux aspects, en respectant et en défiant les limites. Je pense que les deux sont fondamentaux. Nous avons des élèves dont le besoin, à ce moment précis est la socialisation. Cohabiter avec les camarades sans se battre, sans les pousser. Mais il y a des moments où la partie pédagogique, la systématisation sont importantes. On arrive à le faire. De manière bien individuelle. Mais on arrive à le faire. Bien sûr en respectant leurs limites. Par exemple, il y a un élève avec qui je peux faire des activités pédagogiques pendant maximum 45 minutes. Plus que ça c'est impossible. Alors ça ne sert à rien de faire des activités pédagogiques toute la matinée. Assurer l'inscription pour respecter la loi ce n'est pas suffisant (socialisation), il faut assurer les savoirs scolaires (tous ont le droit d'y avoir accès. Si nécessaire, des ajustements de programmes doivent être faits). L'être 2.

humain se construit à partir des interactions sociales, c'est donc à l'école de rendre propice l'échange de savoirs entre élèves et professeurs, qu'ils soient « spéciaux » ou non, pour que s'effectue la construction du savoir. Cela ne veut pas dire que, lorsque cela est nécessaire, l'élève ne doive pas rester seul avec le professeur pour travailler sur des questions spécifiques.

... 3.

Je pense qu'il y a des moments pendant lesquels on peut les mettre en classe normale et d'autres moments qui doivent leur être réservés. L'idéal, pour moi, ça serait qu'ils soient tous ensembles tout le temps. Seulement avant d'arriver à cela, il y a beaucoup de choses à changer : la formation des professeurs, les camarades de classe, le nombre d'élèves par classe. Ils sont 28....c'est très difficile... On a déjà eu ça.... mais on n'arrive pas à faire du bon travail. Nous avons des élèves comme Vag. Il est resté un moment seul et nous avons trouvé, nous, lui, l'école et sa mère qu'il avait surmonté certaines difficultés. Maintenant il a surmonté certaines difficultés, il arrive à accompagner le groupe. S'il avait été là dès le début, il n'aurait pas réussi à résoudre ces difficultés. Il y a une élève qui étudie à l'EJA : elle et sa famille ont considéré qu'elle pouvait accompagner le groupe des jeunes adultes et ça c'est fait 4.

Oui. A partir du moment où elle propose des alternatives pour surmonter les difficultés 5.
des élèves, en adaptant le travail pédagogique afin de tous les accueillirent. Il existe un travail de valorisation du sujet. Il n'est pas seulement question de savoir scolaire, pédagogique. Nous prenons en compte plusieurs choses. Par exemple, ils s'organisent par rapport à leur hygiène personnelle. Par rapport au fait de manger tout seuls. D'aller et rentrer seuls de l'école. L'autonomie. On prend tout cela en compte. Nous prenons en considération ce qu'il a acquis au fur et à mesure. Avant, lorsqu'on avait le système des passages en classe supérieure, ils restaient de nombreuses années dans le même groupe, et leur évolution dans d'autres domaines n'était pas prise en compte. Aujourd'hui, on valorise tout le développement de l'élève.

Je pense que la recherche doit être un défi que les professeurs doivent relever. Dans 6.
ce sens ça a changé. Il faut encore que certaines choses changent, avant avec les contenus préétablis, on restait la vie entière à suivre ça mais dans l'école populaire et l'éducation spéciale, c'est une recherche constante car tous les jours, des choses différentes ont lieu dans la classe et on doit faire des recherches, trouver des alternatives, des choses qui l'on peut changer dans notre pratique pédagogique.

Il est difficile d'affirmer que nous sommes préparés aux nouvelles exigence 7.
éducatives, principalement concernant la question de l'éducation spéciale, parce que les institutions d'enseignement supérieur ne s'intéressent que partiellement à cette question. Ainsi, tout corps enseignant doit être à la recherche de formation dans ce domaine et être actualisé aux nouvelles technologies. Le chemin à suivre est celui de la formation et de la recherche constante.

Ici à l'école, il y a un collectif qui collabore à tout. Même à l'organisation des 8.
vêtements des élèves qui vont à la piscine car nous savons que si on demande à ce que ce soit fait à la maison , ça ne sera pas fait. On ne veut pas généraliser, certaines mères vont le faire mais les jours de forte pluie... Cette organisation et cette

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

collaboration existent donc. Participation aux atelier et discussions en général sur l'éducation spéciale.

Les programmations sont collectives et ont lieu une fois par semaine. C'est là que tu 9.
prévois les cours et après tu adaptes. On fait aussi des ateliers. Si l'élève a des difficultés en portugais on va faire un atelier de portugais. On divise les groupes, on s'organise. Tout se fait en groupe. Nous avons aussi des ateliers de jeux, de saut à la corde. On rencontre des difficultés par exemple lorsque les professeurs ne relèvent pas le défi d'avoir en classe un élève à BES. Ils doivent relever le défi de se dire que cet enfant n'est pas un incapable.. Ah! Je n'y arrive pas! Ils sont réfractaires non pas à l'élève mais à penser qu'il a des capacités. Je pense qu'ils n'arrivent pas à voir l'élève comme un sujet en processus de développement. Il ne voit que le côté pédagogique. Il reste bloqué.

.. 10.

Certains élèves participent au Conseil d'Ecole. Certaines réunions ont lieu en classe 11.
et ils disent ce qu'ils voudraient changer. Les élèves aussi ont beaucoup d'autonomie pour dire ce qu'ils veulent ou ne veulent pas faire. Par ex. Presse. Parfois, on fait une séance de cinéma. Ils n'aiment pas alors on essaie de faire autrement. Avec un petit groupe…. Mais je pense qu'on a eu des ratés concernant ce sujet. De ne pas avoir fait un collectif… Au moment des évaluations, on fait cela, tout le monde parle mais il faudrait le faire davantage.

On a construit de bonnes relations avec les parents, ils participent presque tous aux 12.
réunions et aux prises de décisions. On invite les parents. L'année dernière j'avais donné pour objectif une réunion par mois avec les parents. Ca a bien fonctionné, et cette année, sur la suggestion des parents, on en fait deux par mois. Mais ça dépend beaucoup de ce qui se passe. J'ai beaucoup de contacts avec les parents car ils viennent à l'école avec les élèves et on discute. On essaie de faires des réunions bimensuelles avec les parents pour montrer le travail réalisé et demander des suggestions. La mère d'un élève accompagne son fils à l'école et dans les activités extrascolaires.

... 13.

Nous avons l' EJA. On pense qu'on a des élèves qui sont sortis de l'école et qui sont 14.
bien accompagnés. Mais dans le réseau municipal on n'a pas d'enseignement de 2nd degré. On pense accueillir les élèves, ici, dans l'enseignement de base jusqu'à l'âge de 21 ans. Mais on évalue cela. Avant on ne pouvait pas faire passer cet élève dans la classe supérieure et ils redoublaient et redoublaient. De nombreux élèves n'ont pas dépasse le CP. Aujourd'hui on voit beaucoup de ces élèves, dans la rue, ils ne sont pas à l'école… ils finissent par renoncer à l'école régulière, ils sont restés un moment à l'APAE et ont atterri quelque part. Car c'était à cause de la loi que les élèves restaient à l'école jusqu'à 14 ans, après comme il n'y avait plus cette obligation, les parents… Et aussi, les élèves n'étaient plus motivés. On se rend compte qu'ici, ils sont motivés. Ils ne ratent presque pas l'école… Parce qu'avant beaucoup ne se sentaient pas à l'aise, étant adolescents, de partager le même endroit que des enfants… Ou lorsqu'ils étaient dans un groupe où ils n'étaient pas accompagnés. Il y

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

a des cours d'informatiques extrascolaires et on pense à d'autres cours extrascolaires. Concernant la vie scolaire, ils pourront rester à l'école jusqu'à 21 ans. La formation des cycles à été réorganisée, ils pourront fréquenter l'EJA. L'école s'est organisée d'une manière. Je veux dire cette école s'est organisée de cette manière. Nous avons l'autonomie suffisante pour nous organiser selon la réalité de la communauté. Par exemple, les activités d'équithérapie et d'hydrothérapie. Toutes les écoles n'ont pas cette option. Dans d'autres écoles, la famille emmène l'enfant, en dehors des horaires scolaires, à d'autres activités. On a déjà tenté de mettre ça en place mais ça n'a pas marché parce que la réalité de notre école est autre et la famille ne va pas l'emmener. La famille ne l'amène pas, elle ne le fait pas. Certaines personnes. L'école s'est donc organisée de manière à ce que ces activités soient possibles. Il y a aussi la question de l'APAE. La famille a choisi de conserver les deux accueils et nous nous occupons des heures de rendez-vous. Parce qu'avant ils finissaient par faire deux fois les mêmes activités, certains élèves prenaient des médicaments pour dormir, donc aujourd'hui on s'arrange avec l'APAE pour ça. Les obstacles sont financiers.

15. Ce qui prédomine à mon avis, dans le regard des gens de la communauté c'est le sentiment de « pitié », mais je crois que peu à peu ce regard va changer. Les personnes ont de la peine. Du fait que la communauté a un indice très fort de scolarisation basse, je me rends compte qu'ils ne voient pas l'élève présentant une déficience comme un élève capable d'acquérir des connaissances. D'ailleurs on a un élève plus agité et quand ils passent, les autres reculent… on voit encore ça.

16. Penser l'éducation va au delà de penser le pédagogique, ça passe par le champ de l'économie et aussi du social. Il est difficile de réaliser le projet d'une école pour tous (éducation spéciale) quand la logique du marché du travail est l'individualisme et la compétitivité. Nous nous organisons (l'école) de manière à accueillir les besoins spéciaux des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. L'école a l'obligation de fournir les services d'appui. Ex : l'équithérapie à laquelle l'école accompagne les enfants, les activités organisées. La flexibilisation des horaires avec l'école spéciale (APAE). L'acheminement vers les service (SAPS, Psychologie, Orthophoniste). Par exemple, en parlant d'éducation spéciale, nous avons un enfant qui est sourd et je ne connais pas la langue des signes. Cet enfant est à l'école avec nous. On essaie de travailler avec lui. Et on pense, pourquoi devrait-il partir d'ici, à l'école ou ses frères sont, pour aller plus loin, à São Cristóvão? Prendre deux moyens de transports… C'est l'école qui doit s'organiser pour pouvoir accueillir cet élève. Mais il y a un problème financier. Il faudrait qu'on ait un professeur qui connaisse la langue des signes ici à l'école pour un élève sourd. Alors c'est un problème financier. On est alors en train de l'orienter. Il a 9 ans, le médecin qui l'accompagne dit qu'il est atteint d'une surdité sévère. On a remarqué qu'il participait davantage en classe cette année, la deuxième qu'il passe avec nous, dans ce groupe. Il cherche à communiquer… certaines activités, comme les couleurs… il arrive à les faire, mais on a des problèmes avec la lecture… et aussi on parce qu' en tant que professionnel, connaître le langage des signes

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Parents d'élèves porteurs de BES

Questions :

1. Quand avez-vous inscrit votre enfant à l'école populaire?Pourquoi?
2. Comment concevez-vous l'éducation scolaire de votrte enfant? Doit-on, à votre avis, au vu de ses difficultés, privilégier l'aspect "socialisation"? Doit-on donner la priorité aux savoirs scolaires?
3. Que pensez-vous de l'accueil qui lui est réservé parmi les autres enfants? Quels sont, à votre avis, les bénéfices qu'il peut tirer d'une scolarisation dans une "école populaire"? Quels bénéfices peut-il apporter à l'école?
4. Qu'est ce qui a changé, à votre avis, pour votre enfant, depuis son entrée à l'école populaire?
5. Comment imaginez-vous l'avenir scolaire et professionnel de votre enfant?
6. Pensez-vous que l'école populaire puisse contribuer à faciliter son inclusion sociale? Si oui, comment? Si non, pourquoi?
7. Participez-vous à la vie scolaire de votre enfant? A quelles occasions? De quelle manière?
8. Etes-vous membre d'une association ou mouvement qui oeuvre en faveur des personnes atteintes de déficience? Lesquels?

Réponses

Nom: MC2

Age ? 31 ans

Profession ? Commerçante (a une petite superette)

Quel est le type de déficience de l'enfant? Lésion cérébrale, malformation, certains médecins disent qu'il est né ainsi, d'autres que c'est au cours de l'accouchement.

1. Il est entré à l'âge de 4 ans ici, puis ils l'ont envoyé au CAPP. Il y est resté 6 ans. Et maintenant ça fait un an qu'il est ici. Ici c'est plus près et tout ce qu'il y avait au CAPP existe aussi ici.
2. Je pense que tout parent qui a un enfant comme ça… Au début je ne l'admettais pas. Mon rêve c'est qu'il soit diplômé de l'université et tout. On va voir avec le temps. Je pense qu'ici c'est jusqu'à un certain niveau et après il va devoir aller dans une autre école. Le forcer ça ne va servir à rien. Il faut le laisser apprendre à son rythme, ça ne sert à rien d'accélérer.
3. Je trouve ça bien car il apprend d'autres choses.

Il y a eu un changement car il a commencé à apprendre à écrire, à essayer d'apprendre les lettres. Ce qu'il ne faisait jamais avant. Je pensais qu'il allait rester là jusqu'à ce qu'on me dise..."Ramène le à la maison, il n'y a pas de solution". Ici il apprend. 4.

C'est un sujet dont j'ai peur. J'espère qu'il va apprendre à lire, à écrire et à se défendre dans la vie. J'aimerais qu'il reste avec moi en m'aidant même peut-être à la superette. 5.

Oui, tout le temps. Car ils sont ensembles, ils se promènent, ils font pleins de choses… ils sont toujours en groupe, jamais exclus. 6.

Rien. Pour moi c'est assez compliqué. Toute seule à la maison, avec un petit bébé, c'est plus difficile. Mon mari travaille loin, il part à six heures du matin et rentre à sept heures du soir. 7.

Rien. 8.

Elèves à BES

Questions :

Dans quelle école étudiais-tu auparavant? Pourquoi es-tu venu dans cette école? 1.

Qu'est-ce qui a changé pour toi depuis que tu es ici? A ton avis, pourquoi? 2.

Quel travail veux-tu faire plus tard? Pourquoi? Qu'en pensent tes parents, tes frères et soeurs, tes professeurs et tes camarades? 3.

Qu'est-ce que tu voudrais changer de ton l'école? (par rapport à tes professeurs, à tes camarades..) Pourquoi? 4.

Réponses :

Nom : AC3

Type de déficience : Déficience intellectuelle légère

Age : 16 ans

Ecole/classe/cycle: Progression

La toute première La toute première , j'avais sept ans, huit ans, j'étudiais au… le nom aujourd'hui c'est Victor, et puis ici depuis l'an 2000. Parce qu'on a déménagé. C'est plus près ici. Là-bas la préfecture voulait ouvrir la rue, donc on a du partir de là-bas. 1.

Qu'est ce qui a changé? Ce qui a changé c'est qu'ici j'apprends plus. 2.

Ou docteur ou joueur de football professionnel. Docteur c'est pour sauver la vie des gens et joueur de football parce qu'il y a d'autres sports qui blessent, celui-là non. C'est en équipe. Ma mère dit qu'il faut lutter, que sans étudier on n'arrive à rien. 3.

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

D'autres veulent faire d'autres professions. Il y en a un qui veut être pompier, un autre propriétaire d'un magasin. Là il faut étudier longtemps pour y arriver.

Réparer l'école. La rendre plus belle. Mettre une clôture neuve. Mettre plus de gardes. 4.

Nom : AS6

Type de déficience : surdité

Age : 13

Maréchal Borba, et après un école pour entendants. J'ai besoin d'étudier avec des sourds car j'apprends plus. 1.

Là-bas je comprenais peu de choses. Ici je suis bien, il y a pleins de choses. 2.

J'en ai quatre : informatique, être professeur, cours de peinture et j'en ai d'autres… la mère dit que c'est son choix, son droit à elle de choisir. Je veux être artiste, je veux jouer dans les novelas. Le professeur complète : la mère de Michelle veut qu'elle fasse un cours de manucure mais elle ne veut pas, elle préfère l'informatique. Ou un cours de tricot. Elle l'envoie suivre pleins de cours mais elle veut seulement faire de l'informatique. 3.

J'aime tout, avoir le LIBRAS c'est bien mais avec les entendants c'est difficile. (et avec les camarades ?) Ils disent « salut » aux enfants plus petits. 4.

Elèves dits « normaux »

Questions :

Comment vis-tu le fait d'être avec des camarades qui ont des BES dans ton école? 1.

Raconte un bon moment passé avec eux 2.

Raconte un moment "désagréable" ou qui n'a pas été un bon moment en leur compagnie. 3.

Tu en parles avec tes parents? Si oui, qu'en disent-ils? Si non, pourquoi? Tu en parles avec tes camarades? Si oui, qu'en dites-vous? Si non, pourquoi? 4.

Réponses

Nom : ARS3

Age : 8 ans

Ecole/classe/cycle : 3° année, 1° cycle

Ah! C'est sympa car ce sont nos amis, ils ne se bagarrent pas avec nous… J'ai appris 1.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

quelques signes

Ah! On joue à plusieurs choses : au ballon, en dehors des récréations 2.

Quand le sourd m'a frappé. Ah! Parce qu'on jouait au foot, et j'ai pas vu, je lui ai shooté dans le tibia, et il s'est approché et m'a frappé 3.

Oui, j'en parle avec mes parents, je trouve que c'est bien qu'il y ait des sourds aussi avec qui jouer. Mes camarades…ah ! eux aussi ils trouvent ça sympa, ils jouent avec eux. 4.

3. Totalité des entretiens (en portugais) (format PDF)

moreira-marques_s_annexe3.pdf

4. Évaluations pédagogiques, psychologiques et diagnostiques des élèves à BES (format PDF)

moreira-marques_s_annexe4.pdf

5. Réseaux thématiques (format PDF)

moreira-marques_s_annexe5.pdf

6. Rétrospective historique de l'éducation à Chapecó

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Chapecó

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ

A escola ao forma hegemônica, na uma sociedade capitalista é atribuída a função de reproduzir as relações de dominação empregadas por ela(s) mecanismos. Sob a proposta de transmitir um saber universalmente válido para todos, permite falsamente mesmo, a escola tenta mascarar as desigualdades sociais existentes na sociedade e no interior dela própria, contribuindo para a manutenção do "status quo". A ela é atribuída a função de ensinar os indivíduos a se adaptarem à essa realidade, preparando-os para o mercado de trabalho. Por outro lado encontramos manifestações de resistência que procuram construir a transformação desta ordem.

Nesse sentido o Secretário Municipal de Educação iniciou em 1993, todo um debate com a participação da toda comunidade escolar (pais/mães, alunos(as), professores(as) e servidores(as)), em torno do(s) que temos e a escola que queremos?

Diante dessa situação, construímos um Projeto Político Pedagógico que tem como princípio norteador a Educação Popular e como diretrizes a democracia, a cidadania, o trabalho coletivo e a autonomia, que garanta a possibilidade de mais justiça, mais solidariedade, mais consciência, mais conhecimento e a participação popular.

Um projeto de educação que possibilite o acesso e a aquisição aos Clássicos Populares do conhecimento historicamente construído pelos homens para que estes possam repensar, num processo de ação e reflexão suas relações, seus valores, suas práticas de trabalho, de vida cotidiana na perspectiva da transformação da sociedade.

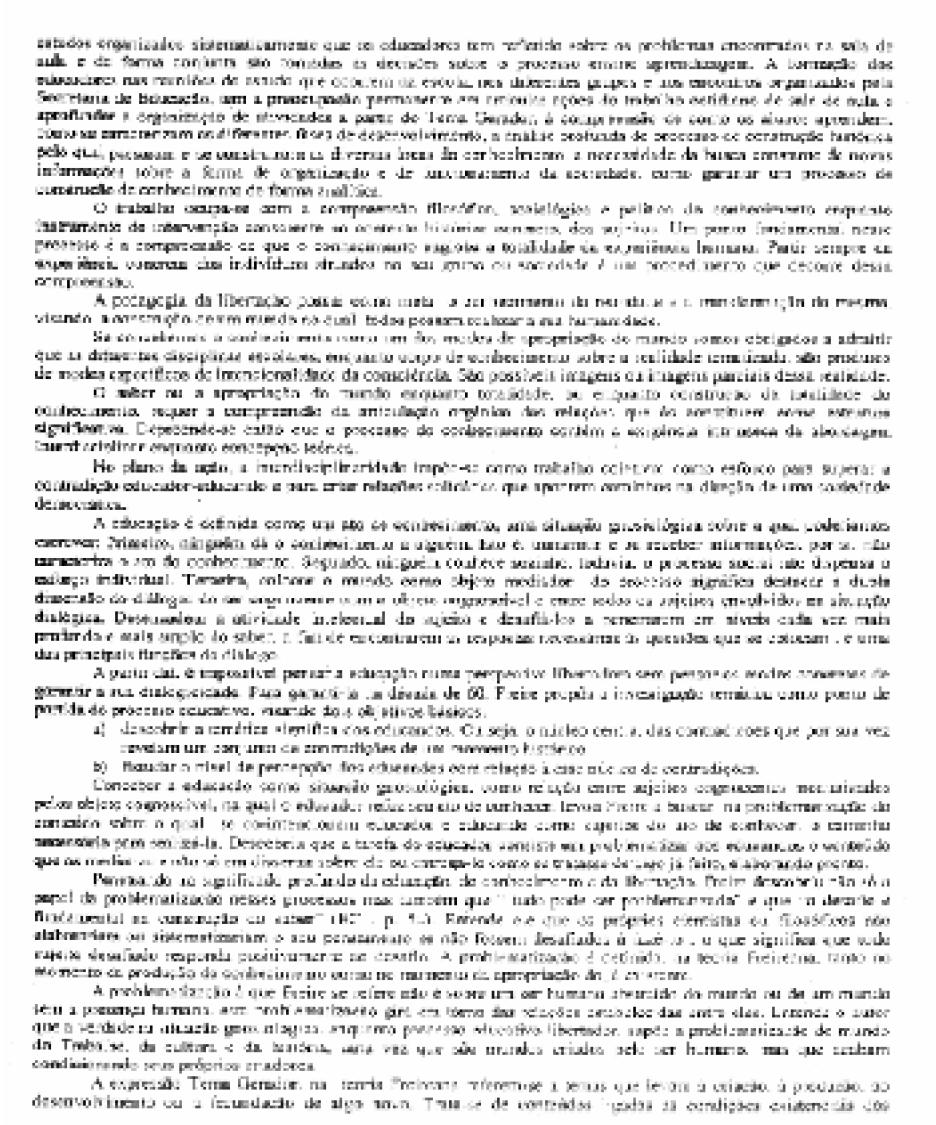
A partir daí a vontade política educacional em reorganizar as práticas pedagógicas vem consolidando um movimento que se diferencia na concepção de educação que supera a fragmentação do conhecimento, rompendo o tempo e o espaço do sujeito aprender e possibilitando o exercício de direito a participação e a opinião de todos em todos os momentos do processo pedagógico.

Dentro do debate, colocado o(s) desejo(s) de mudança(s) foi(ram) desencadeado(s) o(s) curso de formação com 40 horas, na Escola Victor Meirelles, em janeiro de 93 com o professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva que trabalhou a Reorganização Curricular a partir de uma Proposta Pedagógica Interdisciplinar via Abordagem Temática Freireana. O curso demonstrou a necessidade do trabalho em toda Rede Pública Municipal de Educação de Chapecó.

Nesta forma de organizar o trabalho tem como ponto de partida a realidade da(s) pessoa(s) que aprender a realidade, suas condições, a lógica estabelecida nas falas de cada pessoa e o relacionamento entre uns e outros, é necessário investigá-la. A pesquisa participativa nas escolas nas escolas municipais tem essa intenção. A busca do Tema Gerador da comunidade e da criança e dos demais alunos nos seus diversos limites, presentes nas falas da comunidade e os problemas por ele(s) vividos. Relacionando-os de forma dialógica e crítica de tal propósito na construção curricular, que extrapola uma rede temática onde estabelece relações e nunca apresenta essa realidade local como uma totalização sócio histórica, política, econômica e cultural em diversos planos de análise. Este processo permite uma seleção de os conhecimentos pertinentes que precisam ser trabalhados, partindo de dimensões micro estruturais, próximas, locais, para dimensões mais e macro estruturais, estabelecendo relações com o contexto nacional e mundial onde se tem uma interdependência evidente de desenvolvimento das comunidades sociais presentes no(s) mesmo(s) espaço(s).

Esta organização metodológica acionada nas escolas municipais, evidencia o diálogo e o pensamento crítico sobre a realidade concreta da criança, do adolescente, do jovem e do adulto e da família e reafirma a construção histórica e cultural do conhecimento que vem somado em resposta a uma necessidade concreta das pessoas.

Para poder efetivar esse projeto de ação é necessário a atualização e reflexão constante de todos os profissionais envolvidos. Tendo como princípio o processo de construção coletiva de ações pedagógicas, não como cópia de um modelo pronto. De ano de 95/6, foram desenvolvidas diversas oficinas de Terra Gerador com todos os coletivos das escolas, centros de educação infantil e EJA. E ter sido através das suas idéias coletivas, de



estudos organizados sistematicamente que os educadores tem refletido sobre os problemas encontrados na sala de aula e de forma conjunta são tomadas as decisões sobre o processo ensino aprendizagem. A formação dos educadores nas reuniões de estudo que ocorrem nos diferentes grupos e nos encontros organizados pela Secretaria de Educação, tem a preocupação permanente em construir ações do trabalho cotidiano de sala de aula e aprofundar a organização de atividades a partir do Tema Gerador, à medida em que os alunos aprendem, como se constroem os diferentes níveis de desenvolvimento, a criação constante de processos de construção humanos pelo qual, pensam e se constituem e a diversa bases do conhecimento a necessidade da busca constante de novas informações sobre a forma de organização e de funcionamento da sociedade, como garantir um processo de construção de conhecimento de forma crítica.

O trabalho ocorre-se com a compreensão filosófica, sociológica e política do conhecimento enquanto instrumento de intervenção consciente no contexto histórico concreto dos sujeitos. Um ponto fundamental nesse processo é a compreensão de que o conhecimento engloba a totalidade das experiências humanas. Parte sempre de experiências concretas dos indivíduos situados no seu grupo ou sociedade e não necessariamente que estejam dessa compreensão.

A pedagogia da libertação passa como meta [illegible] ao tratamento do conhecimento [illegible] do mesmo visando a superação com mudanças na qual todos possam colaborar na humanidade.

Se considerarmos a condição antropológica em [illegible] modos de apropriação do mundo como obrigados a admitir que as diferentes disciplinas escolares, em seu corpo de conhecimentos sobre a realidade constituída, são processos de modos específicos de intencionalidade da consciência. São possíveis imagens ou imagens parciais dessa realidade.

O saber ou a apropriação do mundo enquanto totalidade, ou o quanto construído de qualidade do conhecimento, requer a compreensão da articulação orgânica das relações que se constituem entre estruturas significantes. Depreende-se daí que o processo de conhecimento ocorre a exigência em nome da abordagem interdisciplinar enquanto concepção teórica.

No plano da ação, a interdisciplinaridade implica-se como trabalho coletivo, como esforço para superar a coordenação educador-educando e para criar relações solidárias que apontem caminhos na direção de uma sociedade democrática.

A educação é definida como um ato de conhecimento, uma situação gnosiológica sobre a qual Gadotti nos escreve: Primeiro, ninguém dá o conhecimento a alguém. Isso é humano e se recebe informações, por si. Não caracteriza o ato de conhecimento. Segundo, ninguém conhece sozinho, isolado, o processo social não dispensa o esforço individual. Terceiro, colocar o mundo como objeto mediador do processo significa destacar a dupla dimensão do diálogo: de um lado, o mundo como objeto compartilhado e, entre todos os sujeitos envolvidos na situação dialógica. Destacamos a atividade intelectual do sujeito e desafiados a remeterem em níveis cada vez mais profundos e mais amplo do saber. Daí se encontrarem as respostas provisórias às questões que se colocam e uma das principais funções do diálogo.

A partir daí é impossível pensar a educação numa perspectiva libertadora sem pensar de modo concomitante em gerenciar a sua dialogicidade. Para garantir a [illegible] década de 60, Freire propôs a investigação temática como ponto de partida do processo educativo, mediante dois objetivos básicos:

a) descobrir a temática significativa dos educandos. Ou seja, o núcleo central, das contradições que, por sua vez, revelam um conjunto de contradições de um momento histórico.

b) Ampliar o nível de percepção dos educandos com relação à existência de contradições.

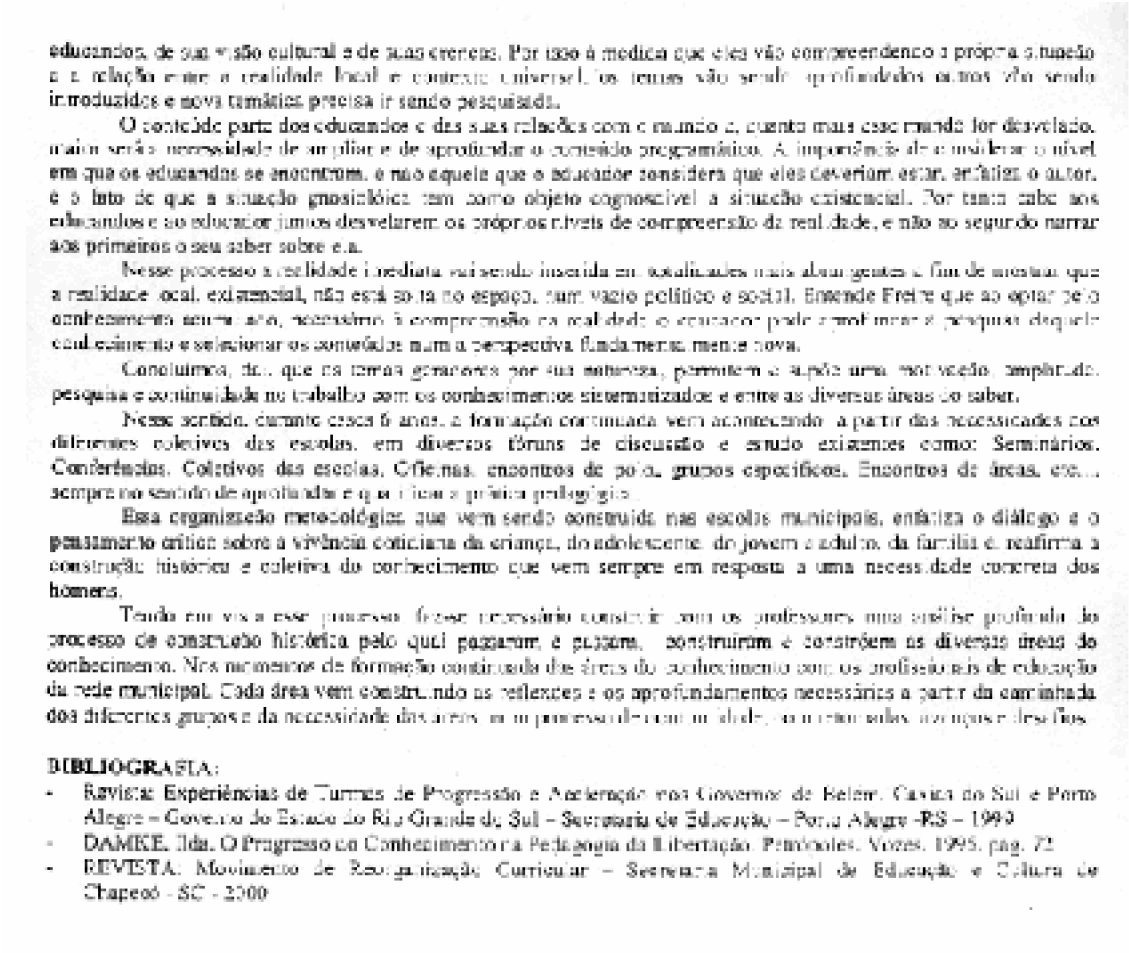
Conceber a educação como situação gnosiológica, como relação entre sujeitos cognoscentes mediatizados pelos objetos cognoscíveis, na qual o educador relaciona-se de maneira [illegible] a buscar na problematização do conteúdo sobre o qual se constrói, quem educa e educando como agentes do ato de conhecer, a atenção [illegible] em ser [illegible]. Descobrimos que a tarefa do educador consiste em problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza e não dissertar sobre ele ou entregá-lo como se tratasse de algo já feito, elaborado pronto.

Perdida de sua significação profunda da educação de conhecimento e da libertação, Freire denuncia "do seu papel de problematização destes processos nos quais "nada pode ser problematizado" e que "a dureza e fundamental na concepção ou visão" (1987, p. 53). Entende-se que as próprias certezas ou [illegible] não elaboradas ou sistematizadas e seu pensamento se não forem desafiados à [illegible] o que significa que todo sujeito [illegible] responde positivamente ao desafio. A problematização é colocada, na teoria freiriana, tanto no momento de produção do conhecimento ou outro momento de apropriação do [illegible].

A problematização que Freire se refere não é sobre um ser humano abstrato do mundo ou de um mundo sem a presença humana, mas [illegible] geral em torno das relações estabelecidas uns com os outros. Entende-se que a verdadeira situação gnosiológica requer um processo educativo libertador, após a problematização de mundo da Tradição, da cultura e da história, uma vez que são criados criados pelo ser humano, mas que estejam condicionando seus próprios criadores.

A especificidade Tema Gerador na teoria freiriana diferencia a pessoa que lê ou a criação à produção do desenvolvimento ou a fecundação de algo novo. Trata-se de conteúdos [illegible] as condições existenciais dos

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document



educandos, de sua visão cultural e de suas crenças. Por isso à medida que eles vão compreendendo a própria situação e a relação entre a realidade local e contexto universal, os temas vão sendo aprofundados outros vão sendo introduzidos e novas temáticas precisa ir sendo pesquisada.

O conteúdo parte dos educandos e das suas relações com o mundo e, quanto mais esse mundo for desvelado, maior será a necessidade de ampliar e de aprofundar o conteúdo programático. A importância de se considerar o nível em que os educandos se encontram, e não aquele que o educador considera que eles deveriam estar, enfatiza o autor, é o fato de que a situação gnosiológica tem como objeto cognoscível a situação existencial. Por isso cabe aos educandos e ao educador juntos desvelarem os próprios níveis de compreensão da realidade, e não ao segundo narrar aos primeiros o seu saber sobre e.a.

Nesse processo a realidade imediata vai sendo inserida em totalidades mais abrangentes a fim de mostrar que a realidade local, existencial, não está solta no espaço, num vazio político e social. Entende Freire que ao optar pelo conhecimento assim visto, necessário à compreensão da realidade o educador pode problematizar e pesquisar daquele conhecimento e selecionar os conteúdos numa perspectiva fundamentalmente nova.

Concluímos, daí, que os temas geradores por sua natureza, permitem e exigem uma metodologia ampliada, pesquisa e continuidade no trabalho com os conhecimentos sistematizados e entre as diversas áreas do saber.

Nesse sentido, durante estes anos a formação continuada vem acontecendo a partir das necessidades dos diferentes coletivos das escolas, em diversos fóruns de discussão e estudo existentes como: Seminários, Conferências, Coletivos das escolas, Oficinas, encontros de pólos, grupos específicos, Encontros de áreas, etc., sempre no sentido de aprofundar e qualificar a prática pedagógica.

Essa organização metodológica que vem sendo construída nas escolas municipais, enfatiza o diálogo e o pensamento crítico sobre a vivência cotidiana da criança, do adolescente, do jovem e adulto, da família e reafirma a construção histórica e coletiva do conhecimento que vem sempre em resposta a uma necessidade concreta dos homens.

Tendo em vista esse processo, torna-se necessário construir, com os professores uma análise profunda do processo de construção histórica pelo qual passaram e passam, constituíram e constróem as diversas áreas do conhecimento. Nos momentos de formação continuada das áreas do conhecimento com os profissionais de educação da rede municipal. Cada área vem construindo as reflexões e os aprofundamentos necessários a partir da caminhada dos diferentes grupos e da necessidade dos alunos no processo de construção do conhecimento, e os novos desafios.

BIBLIOGRAFIA:

- Revista: Experiências de Turmas de Progressão e Aceleração nos Governos de Belém, Caxias do Sul e Porto Alegre – Governo do Estado do Rio Grande do Sul – Secretaria de Educação – Porto Alegre -RS – 1999
- DAMKE, Ilda. O Progresso no Conhecimento na Pedagogia da Libertação. Petrópolis, Vozes, 1995, pag. 72
- REVISTA. Movimento de Reorganização Curricular – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Chapecó - SC - 2000

7. PARECER n. 010/98 - Organização do Ensino Fundamental em Ciclos (format PDF)

moreira-marques_s_annexe7.pdf

8. PARECER n°063/01 - Proposta de Educação de surdos para a Rede Municipal de Ensino de Chapecó

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
(Criado pela Lei Complementar Nº 48/97 e constituído pelo Decreto Nº 8.308/00)

PARECER Nº: 062/01 APROVADO EM: 12/12/01

PROCESSO Nº: 065/01

PROCEDÊNCIA: Secretaria Municipal de Educação e Cultura

OBJETO: Proposta de Educação de Surdos para a Rede Municipal de Ensino de Chapecó

I. HISTÓRICO:

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, nos termos do inciso VI do Art. 11 da Lei Complementar Nº 48/97, encaminhou através do Processo Nº 065/01, ao Conselho Municipal de Educação, para apreciar e solicitar a aprovação da proposta de Educação de Surdos para a Rede Municipal de Ensino de Chapecó. Para tanto foi apresentado:

- a proposta de Educação de Surdos;
- justificativa da proposta;
- quadro de pessoal com habilitações;
- quadro de alunos matriculados.

A Educação de Surdos no ensino regular, oferecida pela Prefeitura Municipal de Chapecó, teve início em 26/09/00, na E.B.M.São Cristóvão.

A Educação de Surdos, composta por um corpo docente de 07 professores, sendo: 02 professores surdos, 01 professora de Educação Física e 04 professores com graduação específica para a Educação de Surdos.

Em 23/10/00 é aprovada pela Câmara de Vereadores e sancionada pelo Prefeito Municipal a Lei Complementar Nº 105 que reconhece oficialmente no Município de Chapecó a LIBRAS - Língua de Sinais Brasileira.

II. ANÁLISE:

Com base na legislação em vigor, especialmente a Lei Complementar Nº 65/97 e Nº 67/98 – Estatuto Municipal de Ensino; Lei Complementar Nº 105/00 – reconhecer como meio de comunicação objetiva e de uso corrente a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Pareceres Nºs: 019/95, 010/98, 021/00, 001/98 e 035/00 do Conselho Municipal de Educação; Constituição Federal e Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passamos a analisar os seguintes:

1. A Constituição Federal no inciso III do Art. 208, prevê atendimento educacional especializado, aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

2. No Art. 227, no inciso II o tema é retomado, no qual recomenda-se a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de necessidades especiais, bem como da integração social do adolescente, mediante treinamento para o trabalho e convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.
3. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dedica o capítulo V exclusivamente para a Educação Especial, sendo que no seu parágrafo único, dispõe de que o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino.
4. A Lei Complementar Nº 48/97 – Sistema Municipal de Ensino, no inciso II do Art.5º reafirma o direito à educação e o dever de educar, ao quando atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino
5. A proposta de Educação de Surdos da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, adota como concepção, propostas pedagógicas e currículos o constante nos Pareceres 019/99 que trata da Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino; Pareceres Nº010/98 e 021/00 que tratam, respectivamente da organização da educação em Ciclos de Formação; Pareceres 007/98 e Nº 038/00 que tratam do Curso de Ensino Fundamental Supletivo, com Avaliação no Processo Para Jovens e Adultos Maiores de 15 anos – EJA.
6. A Educação de Surdos será organizada e oferecida em turmas compostas por pessoas surdas, com espaço e condições pedagógicas apropriadas que possibilite o desenvolvimento linguístico e cultural destes sujeitos, na forma do Anexo I.

III. VOTO DAS CÂMARAS ESPECIAIS PERMANENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

A Câmara Especial Permanente do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, juntamente com a Câmara Especial Permanente da Educação Infantil, reunidas no dia 03 de dezembro de 2001, após análise do processo Nº056/01, e por entenderem de acordo com a legislação em vigor ao mesmo tempo que valoriza a cultura surda e garante o atendimento educacional à população surda, aprovou, por unanimidade dos presentes, a proposta de Educação de Surdos para a Rede Municipal de Ensino de Chapecó, nas condições do Anexo I.

Chapecó, 03 de dezembro de 2001.

CÂMARAS ESPECIAIS:

ANELICE MARIA BANHARA FIGUEIREDO
AVELINO DOS ANJOS
ELI MARIA BELLANI
JAQUELINE BRANCO PUCCI

LIZEU MAZZIONI
MARIA ALICE MELO DA SILVA
MAGDA REGINA COPPINI DE ALMEIDA
MARINEZ SIGNORI SBEGHEN
MARINELVA REGINA HASS
ROSMARI BRUSCHI ANTUNES

IV. VOTO DO PLENÁRIO:
O Conselho Municipal de Educação, reunido em sessão plenária ordinária no dia 12 de dezembro de 2001, aprovou por unanimidade o voto das Câmaras Especiais e este parecer.

Chapecó, 12 de dezembro de 2001.

ELIANE RAFAELI – PRESIDENTE

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANELICE MARIA BARBARA FIGUEIREDO
AVELINO DOS ANJOS
ELI MARIA BELLANI
ELIANE RAFAELI
IVETE M. V. SCAPINELLO
JAQUELINE BRANCO PUCCI
LIZEU MAZZIONI
LURDES DE OLIVEIRA MASCARELLO
MARIA ALICE MELO DA SILVA
MAGDA REGINA COPPINI DE ALMEIDA
MARINELVA REGINA HASS
MARINEZ SIGNORI SBEGHEN
ROSMARI BRUSCHI ANTUNES
ROZANGELA DE CARLI DALBOSCO
SOLANGE MARIA ALVES POLI
TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI

Copyright MOREIRA MARQUES Suely et Université Lumière - Lyon 2 - 2007.Ce document

Anexo I

ORGANIZAÇÃO DE CLASSES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ

A organização de turmas e a oferta da Educação de Surdos na Rede Municipal de Ensino de Chapecó, observará as normas estabelecidas nas Leis Complementares Nº 48/97, Nº 87/98 e 108/00 e as respectivas portarias do Conselho Municipal de Educação, Nº 019/99 da Educação Infantil, Nº 010/98 e Nº 023/00 do Ensino Fundamental Organizado em Ciclos de Formação e Nº 001/98 e Nº 008/00 da Educação de Jovens e Adultos, e o seguinte:

1. A Educação de Surdos será organizada e oferecida em turmas compostas por pessoas surdas, com espaço e condições pedagógicas apropriadas que possibilitem o desenvolvimento linguístico e cultural dos mesmos.
2. A Educação de Surdos considerará o bilinguismo, definindo-o como uma proposta de educação que proporcione o acesso da criança surda a duas línguas: a língua da comunidade surda (Língua de Sinais) e a língua da comunidade ouvinte (língua oral e/ou escrita). Ou seja pelo fato de viverem num mundo bilíngüe, as crianças surdas necessitam de um modelo de educação com Bilinguismo baseado no:
   a) utilização plena da Língua de Sinais, como primeira língua, adquirida no contato com seus pares;
   b) aprendizagem sistemática da língua falada na sua modalidade escrita e/ou oral, da qual necessita como segunda língua para interagir na comunidade ouvinte.
3. Todas as turmas deverão contar com horários no período de aula para a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, exceto as já avaliadas desnecessário devido ao nível lingüístico já desenvolvido pelos alunos(as).
3.1 Para a docência da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS será considerado especialmente a fluência na respectiva língua e conhecimento da cultura surda, com a formação específica mínima de Ensino Fundamental.
4. Garantido a habilitação exigida, será contratado a atuação de docentes ouvintes e surdos, sendo estes com preferência.
5. Todos os professores e demais trabalhadores da educação de surdos devem apresentar fluência na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e conhecimento da cultura surda.
6. O atendimento das necessidades clínicas e terapêuticas serão oferecidas por equipe multiprofissional (fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, assistente social e outros) na escola ou em órgãos específicos, definido na perspectiva educacional, no turno oposto ao da frequência escolar, com vínculo com a escola e a família, considerando o educando um sujeito sócio-histórico em desenvolvimento, o profissional deverá ser fluente em LIBRAS e ter compreensão da cultura surda.
7. Os históricos escolares, os certificados e demais documentos escolares incorporarão as definições desse parecer.

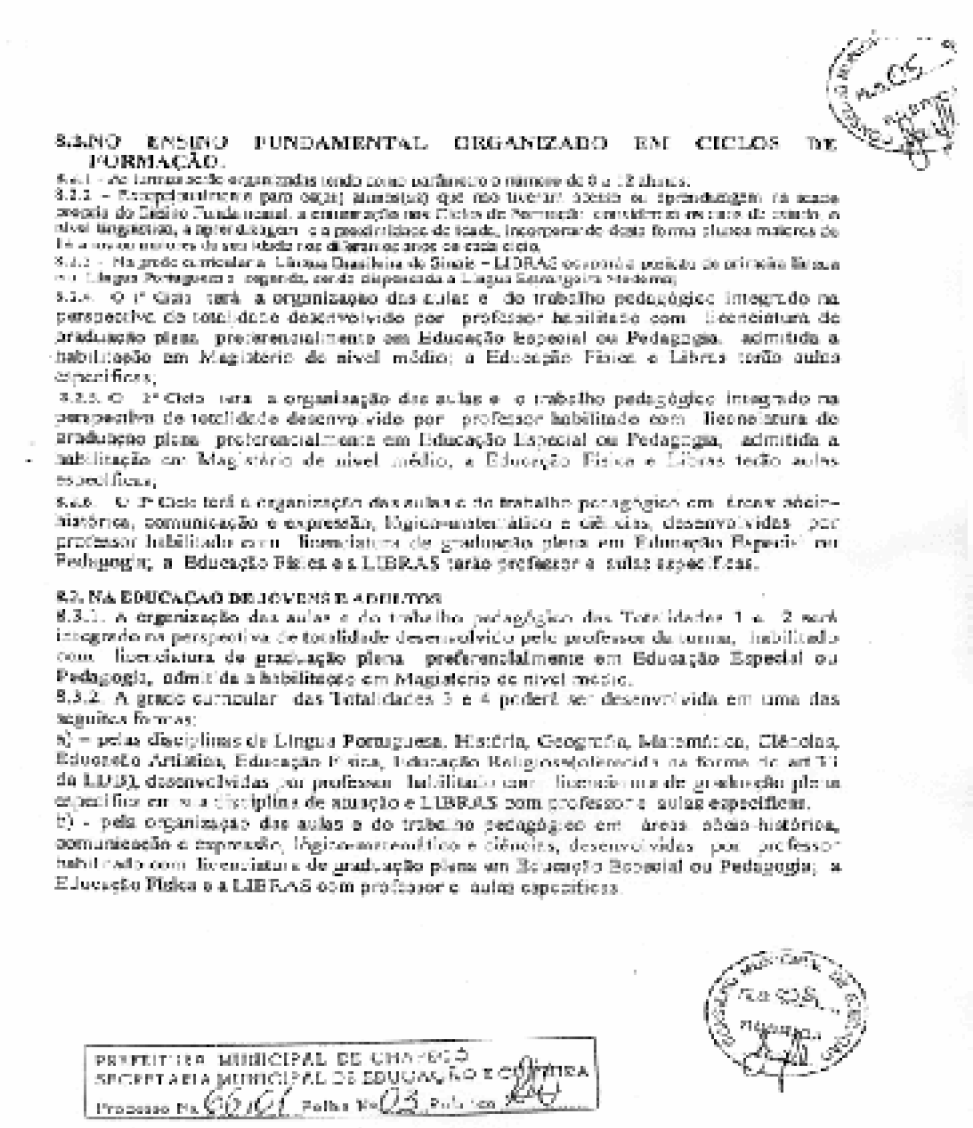
8. E AINDA:

8.1. NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

8.1.1. Será exigida a habilitação de Licenciatura de graduação plena, preferencialmente em Educação Especial ou Pedagogia, admitida a habilitação em Magistério de nível médio para a função docente.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Processo Nº 60.01 Folha Nº 02

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.



8.4NO ENSINO FUNDAMENTAL ORGANIZADO EM CICLOS DE FORMAÇÃO.

8.4.1 – As turmas serão organizadas tendo como parâmetro o número de 9 a 12 alunos.

8.4.2 – Excepcionalmente e para aqueles alunos(as) que não tiverem acesso ao aprendizagem na época prevista do Ensino Fundamental, a continuação nos Ciclos de Formação considerando-se cada um de acordo a nível linguístico, a idade cronológica e a predominância de fatos, incorporando dessa forma outras matérias do 1º e 2º ciclos de acordo com o desenvolvimento de seus alunos e suas respectivas séries.

8.4.3 – Na grade curricular a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS ocupará espaço de disciplina específica na Língua Portuguesa e segunda, serão disponíveis a Língua Estrangeira Moderna;

8.4.4 – O 1º Ciclo terá a organização das aulas e do trabalho pedagógico integrado na perspectiva de totalidade desenvolvido por professor habilitado com licenciatura de graduação plena, preferencialmente em Educação Especial ou Pedagogia, admitida a habilitação em Magistério de nível médio; a Educação Física e Libras terão aulas específicas;

8.4.5. O 2º Ciclo terá a organização das aulas e do trabalho pedagógico integrado na perspectiva de totalidade desenvolvido por professor habilitado com licenciatura de graduação plena, preferencialmente em Educação Especial ou Pedagogia, admitida a habilitação em Magistério de nível médio; a Educação Física e Libras terão aulas específicas;

8.4.6. O 3º Ciclo terá a organização das aulas e do trabalho pedagógico em áreas sócio-histórica, comunicação e expressão, lógico-matemático e ciências, desenvolvidas por professor habilitado com licenciatura de graduação plena em Educação Especial ou Pedagogia; a Educação Física e a LIBRAS terão professor e aulas específicas.

8.5. NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

8.5.1 – A organização das aulas e do trabalho pedagógico das Totalidades 1 e 2 será integrado na perspectiva de totalidade desenvolvido pelo professor da turma, habilitado com licenciatura de graduação plena preferencialmente em Educação Especial ou Pedagogia, admitida a habilitação em Magistério de nível médio.

8.5.2 A grade curricular das Totalidades 3 e 4 poderá ser desenvolvida em uma das seguintes formas:

a) – pelas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Educação Religiosa(oferecida na forma do art.33 da LDB), desenvolvidas por professor habilitado com licenciatura de graduação plena específica em sua disciplina de atuação e LIBRAS com professores e aulas específicas.

b) - pela organização das aulas e do trabalho pedagógico em áreas sócio-histórica, comunicação e expressão, lógico-matemático e ciências, desenvolvidas por professor habilitado com licenciatura de graduação plena em Educação Especial ou Pedagogia; a Educação Física e a LIBRAS com professor e aulas específicas.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Processo Nº 6061 Folha Nº 03 Rubrica

9. Projeto Político Pedagógico 2002/2003 - CAIC (Trechos) (format PDF)

moreira-marques_s_annexe9.pdf

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.