

La mobilité institutionnelle à l'épreuve de l'éducation inclusive : résistance, créativité et partenariat

Présentation du dossier

Véronique FORTUN-CARILLAT

Docteure en sciences de l'éducation et de la formation
Chercheuse associée au laboratoire LIRTES (UR 7313)
Responsable des formations Cappéi, Inspé de Créteil
Université Paris-Est Créteil, UPEC

Frédérique MONTANDON

Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation
Chercheuse au laboratoire LIRTES (UR 7313)
UFR Sciences de l'éducation
Université Paris-Est Créteil, UPEC

L'inclusion éducative, scolaire et sociale des personnes en situation de handicap, de décrochage scolaire, de grande précarité, d'immigration subie, ainsi que les relations entre l'École et ses partenaires, sont au cœur des débats politiques et institutionnels depuis la déclaration de Salamanque en 1994 (Prud'Homme, Duchesne, Bonvin, Vienneau, 2016). Les principes inclusifs ont été encore soulignés par des textes institutionnels récents : la loi sur la Refondation de l'école (MEN, 2013), la loi pour une École de la confiance (MEN, 2019) ; les recommandations internationales (OCDE, Unesco) ; l'action sociale et médico-sociale (2002¹, 2007², 2016³). Dans ces textes, est réaffirmée une injonction adressée aux acteurs sociaux hors et dans l'école de participer collectivement au service d'une éducation inclusive.

1. Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale : <<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000215460/>>

2. Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance : <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000823100/>>

3. Décret n° 2016-1299 du 30 septembre 2016 portant application du II de l'article 8 : <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000033172776/>>

La question de l'inclusion (définie comme processus inverse de l'exclusion) de la personne amène inévitablement à interroger les leviers la favorisant. Le travail engagé entre les partenaires internes et externes d'un établissement s'inscrit institutionnellement dans une entreprise commune associant pour l'occasion plusieurs acteurs, dont certains sont de professions et de statuts différents. Ils agissent et collaborent, voire coopèrent, vers un but commun : celui de l'inclusion sociale, éducative et scolaire. En effet, les mutations de l'école et de la formation tout le long de la vie ainsi que de ses publics ont favorisé l'entrée de nouveaux acteurs dans l'espace scolaire ainsi que l'ouverture de l'école à des partenaires externes (les parents, les entreprises, les associations, les collectivités locales, les Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), ...). De façon réciproque, le *scolaire* a pénétré le monde médico-éducatif et social, contribuant ainsi à promouvoir l'insertion sociale d'un public qu'historiquement le système éducatif ne prédisposait pas à bénéficier du scolaire.

Avec le principe d'inclusion, il s'agit de se préoccuper de la mise en place d'une organisation qui répondrait et s'adapterait aux besoins de tous et qui n'exclurait personne des espaces de vie nécessaires à tout un chacun (Fortun-Carillat, 2021). L'usage du mot *inclusion* traduit une finalité qui se voudrait positive. Cependant, il ne suffit pas de décréter l'inclusion pour tous et pour chacun pour qu'elle soit favorisée et effective au quotidien (Thomazet, 2008). Nous pouvons interroger la complexité et les facettes multiples qui composent tout environnement de vie et les restrictions de participation sociale, culturelle et civique pouvant en découler. L'inclusion est un droit et une philosophie, mais en ce qui concerne les organisations, les institutions et leurs acteurs qui œuvrent pour la réaliser, elle s'inscrit avant tout dans des processus évolutifs complexes, en tension, parfois contradictoires et pouvant mener à des impasses (Benoit, 2013).

Nous entendons par mobilité institutionnelle toutes actions menées par les acteurs au sein d'un établissement ou une organisation (scolaire ou non) pouvant engendrer des effets transformateurs sur le fonctionnement structurel de celui-ci, compte tenu des principes inclusifs. Loin d'être une notion courante, le concept de mobilité institutionnelle apparaît comme un véritable oxymore, car il relie deux entités contradictoires : la stabilité de ce qui est institué (les normes, les règles, les prescriptions) et la mouvance inhérente au changement comme principe dynamique de renouvellement des normes de fonctionnement et d'organisation d'une institution. La mobilité institutionnelle est alors à la fois une nécessité de la mise en œuvre d'une inclusion sociale, éducative et scolaire, et une conséquence. L'institution se présente comme ce qui porte le fonctionnement d'un établissement, qu'il soit scolaire ou s'ouvrant à des dimensions dévolues traditionnellement à l'espace scolaire, amenant à des transformations organisationnelles en son sein. Au service de l'inclusion, elle est amenée à devenir de plus en plus ouverte et mobile. Mais également cette ouverture a une fonction anthropologique qui permet au professionnel de se penser en lien avec autrui, de se référer à du tiers contribuant ainsi à leur construction identitaire professionnelle, individuelle et sociale (Montandon, Wagner, Krüger-Potratz, 2021). Ce sont alors plusieurs déplacements qui sont à l'œuvre, où est privilégiée une organisation au service d'une dynamique favorisant des formes

d'alliance entre des acteurs appartenant parfois à diverses institutions ayant des statuts différents, complémentaires, juxtaposés, voire opposés.

Ainsi avec ce dossier spécial, il s'agit de s'interroger sur les processus de changements opérés par la mobilité institutionnelle et sur les manières dont les acteurs rencontrent et vivent ces changements, ces transformations, ainsi que sur les manières de les interpréter et d'agir en conséquence, voire d'y résister. Le dossier s'articule autour des questions suivantes : quelles postures endossées par les acteurs d'un établissement scolaire ou qui s'ouvre au scolaire peuvent favoriser ou freiner les principes d'une institution mobile et inclusive tant au niveau de l'équipe que des dispositifs mis en œuvre ? En quoi les partenariats au sein des institutions favorisent-ils l'ouverture, la créativité, la mise en place d'activités partagées, les transformations des pratiques et les représentations sociales des acteurs de l'institution favorables à l'inclusion ? Quelles sont les résistances à l'œuvre susceptibles de freiner la mobilité et les processus mutatifs que suppose une institution qui se veut mobile et inclusive ?

La question de la mobilité institutionnelle ouvrant à des regards analytiques très divers, participent à ce dossier des acteurs issus d'horizons variés aussi bien des chercheurs que des praticiens ou encore des acteurs sociaux : formateurs pour l'école inclusive, enseignants spécialisés, chercheurs français ou allemands, inspecteurs de l'Éducation nationale, directeurs d'établissement scolaire, acteurs du monde associatif, professionnels au sein d'un établissement à caractère social. Les propos de chacun représentent un point de vue offrant ainsi des perspectives plurielles pour la compréhension des interrelations entre acteurs et institutions et leurs incidences sur l'évolution des structures organisationnelles, dans lesquelles et pour lesquelles ils agissent. Leurs perspectives et échelles d'analyse nous permettent ainsi d'explorer diverses formes de la mobilité institutionnelle.

Le dossier s'ouvre sur trois articles se référant à une recherche binationale allemande et française (2017-2020) portée par les universités de Leipzig et de Paris-Est Créteil (UPEC) et soutenue par l'OFAJ (Office franco-allemand pour la jeunesse). L'objectif était d'étudier comment les acteurs que sont les personnels d'encadrement des établissements scolaires peuvent appréhender la mobilité institutionnelle comme principe éducatif et inclusif. L'article de **Véronique Fortun-Carillat** s'appuie sur deux études de cas issues de cette recherche. À travers celles-ci, il interroge les postures des personnels d'encadrement d'un établissement scolaire et leurs effets sur les processus inclusifs. Il montre en quoi la mobilité institutionnelle impulsée par ces personnels est tributaire des formes de leadership qu'ils exercent et comment ceux-ci se constituent à la fois comme leviers et freins dans l'évolution des pratiques organisationnelles et pédagogiques en œuvre dans leur établissement scolaire. Si cet article s'appuie sur l'étude de cas de personnels d'encadrement français, le suivant, proposé par **Marianne Krüger-Potratz** et **Véronique Fortun-Carillat**, évoque le cas de deux chefs d'établissement allemands. Tout en développant un regard socio-historique sur les pédagogies en œuvre dans les écoles allemandes, il montre que l'institution École, bien que continuellement réformée, se présente comme immuable. L'examen des tensions entre résistance et innovation conduit à questionner la complexité inhérente à une mobilité institutionnelle appelée en

Allemagne *Schulentwicklung*: *développement de l'école*. L'ouverture de l'école en France comme en Allemagne est souvent impulsée par le chef d'établissement, mais elle demande de collaborer avec une multitude d'autres acteurs aux cultures professionnelles diverses. Ainsi **Frédérique Montandon** et **Bernd Wagner** abordent la mobilité institutionnelle, géographique ou pédagogique du côté du rôle des chefs d'établissement dans la mise en œuvre de partenariats et de projets extérieurs à l'établissement. Au travers de projets menés avec des partenaires locaux, régionaux ou internationaux, est interrogé en quoi l'ouverture de l'école vers et dans des espaces *hors-les-murs* peut transformer la vie quotidienne de l'école et la culture scolaire. Les principaux acteurs au centre des processus de mobilisation institutionnelle ne sont pas seulement les chefs d'établissement, mais aussi les enseignants. L'école inclusive représente un véritable défi pour eux amenant à une transformation de leur formation et de leurs gestes professionnels. À ce propos, **Valérie Barry** présente les résultats d'une recherche contextualisée effectuée auprès d'enseignants débutants. Son étude tend à montrer que leur mobilité psychique est en étroite corrélation avec leur sentiment de compétence professionnelle. Elle fait apparaître que la mobilité de l'institution de formation implique à la fois la redéfinition des concepts et la modification des représentations sociales des enseignants. Évoquer la mobilité institutionnelle, c'est aussi envisager le rôle des acteurs associatifs au service de la réussite scolaire des élèves et comment sont travaillés les liens entre l'école et les familles. À partir de l'analyse d'un corpus établi dans le cadre d'une recherche action-formation ISOTIS (Éducation inclusive et soutien social pour lutter contre les inégalités dans la société), **Jérôme Mbiatong** aborde la mobilité institutionnelle comme principe formateur de gestes et d'intentions d'acteurs, bénévoles ou professionnels, œuvrant sur le terrain d'une association d'éducation populaire. Il modélise le développement professionnel comme un système complexe qui vise à agir sur les compétences interculturelles, à innover et à instituer une pensée critique notamment dans le cadre de sessions d'analyse réflexive des actions engagée par l'association à partir d'études de cas. **Aline Grasperge** et **Yahia Adane**, en s'appuyant sur une enquête exploratoire menée dans le cadre d'une recherche doctorale, mettent en avant le rôle d'interface d'une association entre les parents et l'institution scolaire. La recherche menée sur le terrain de l'Association d'éducation populaire Charonne réunion, située dans le 20^e arrondissement de Paris, vise à comprendre comment sont favorisées les dimensions coopératives entre les parents et l'association au service de la réussite éducative et scolaire des enfants.

La deuxième partie est constituée de cinq articles de professionnels. Le premier de **Catherine Gout-Kravtchenko** aborde la place du directeur de Segpa⁴, son rôle de leadership vis-à-vis de l'inclusion scolaire, et analyse-décrit ses pratiques professionnelles favorisant la mobilité institutionnelle, tout en questionnant les pratiques inclusives au collège. **Didier Tourneroché** propose un article qui analyse les pratiques des IEN⁵, leur évolution et transformation, afin de mieux comprendre

4. Sections d'éducation générale et professionnelle adaptées.

5. Inspecteur de l'Éducation nationale.

comment la posture et le pilotage des IEN peuvent être influentes sur les pratiques inclusives au regard des attentes institutionnelles en ce domaine. **Dominique Lahanier-Reuter** et **Clotilde Granado**, dans leur article intitulé « Quand l'école et ATD Quart Monde nouent des partenariats » s'intéressent aux relations entre les familles en situation de grande pauvreté et l'école. Elles analysent en quoi le dispositif mis en place par ADT quart monde prend en compte savoir et pratique de ces familles et développe des partenariats autour de l'Éducation nationale. L'article de **Camille Chanu** et **Anne Charlotte Vignaud** présente l'analyse d'une action de formation animée par deux formateurs d'institutions différentes – une formatrice de l'Éducation nationale et un accompagnant éducatif et social – au sein d'un foyer qui accueillent des adultes travailleurs handicapés. Pour ces derniers, dans le cadre de la formation tout au long de la vie, la rencontre avec ce binôme de formateurs les amène à se confronter à des univers différents, fruit d'un partenariat perçu comme insolite, et à expérimenter une nouvelle rencontre avec l'univers scolaire. Le dossier se termine avec un article à trois voix de **Marie Brégeon**, **Vincent Michaud** et **Thomas Magnain**. Les auteurs se tournent vers un acteur institutionnel, l'académie de Poitiers, et montrent comment cette *institution* favorise une démarche de projet de sport partagé réunissant en un même lieu de pratique des jeunes en situation de handicap et valides. Leur contribution questionne les effets de la participation à ces rencontres de sport partagé sur la mobilité institutionnelle et la construction d'une école inclusive.

Références

- Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 49-63.
- Fortun-Carillat, V. (2021). Les logiques de la mobilité institutionnelle et paradigmes de l'école inclusive en France et en Allemagne : recommandations, prescriptions, pratiques et processus en tensions. In F. Montandon, B. Wagner et M. Krüger-Potratz (dir.), *Les chefs d'établissement face à la mobilité institutionnelle en Allemagne et en France : enjeux stratégiques et paradoxes*. Paris : Téraèdre.
- MEN. (2013). Loi n° 013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Récupéré le [21 juin 2021] <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/>>
- MEN (2019). Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Récupéré le [21 juin 2021] <<https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>>
- Montandon, F., Wagner, B., et Krüger-Potratz, M. (dir.) (2021). *Les chefs d'établissement face à la mobilité institutionnelle en Allemagne et en France : enjeux stratégiques et paradoxes*. Paris : Téraèdre.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.