

La translation de la norme scolaire : de l'excellence à la diversité

Master 2IDN – UE 452 – IUFM Toulouse

Julien Cordelois, Janvier 2013

Nouveaux publics scolaires, nouveaux dispositifs des politiques éducatives.

1	La norme : une nécessité ? :	
1.1	Définition :	1
1.2	La nécessaire présence de la norme :	1
1.3	La particularité de la norme scolaire :	2
2	La norme scolaire en souffrance :	2
3	Les souffrances imposées par la norme scolaire :	3
3.1	Rapport à la norme scolaire et origine sociale :	
3.2	La présentation de soi et les stigmates :	
3.3	Rapport à la norme scolaire et origine sociale :	
3.4	La présentation de soi et les stigmates :	
4	Normalité, Déviance, Diversité et différence :	5
5	Une redéfinition de la diversité des publics :	6
6	Une redéfinition de la notion de réussite scolaire :	6
7	La notion de paradigme et le changement de mode de pensée :	7
8	La translation de la norme scolaire :	8
8.1	Un affaiblissement de la norme scolaire :	
8.2	Le glissement de la norme scolaire :	
9	Norme scolaire et handicap :	9
10	Logique identitaire et culture du handicap :	10
11	Le corps manqué, le rapport à l'altérité et la norme :	10

1 La norme : une nécessité ? :

1.1 Définition :

Une norme désigne un état habituellement répandu considéré le plus souvent comme une règle à suivre. Tout ce qui entre dans une norme est considéré comme « normal », alors que ce qui en sort est « anormal ». Ces termes peuvent sous-entendre ou non des jugements de valeur.

Par la volonté de certains acteurs, ou tout simplement son éducation et le jeu de ses habitudes, l'être humain a tendance à édicter des normes précisant ce qui est normalement attendu et ce qui ne l'est pas. Ces normes varient fortement avec les époques, les individus et de manières plus générales les sociétés. (Source Wikipédia)

1.2 La nécessaire présence de la norme :

Etre éminemment social, l'être humain génère ses propres normes selon les usages et les structures qu'il crée pour coexister avec ses pairs. La norme est, par principe, nécessairement présente, mais sa présence, parce qu'elle conditionne les relations entre Hommes, engendre des relations de transgression.

Cette dialectique de la norme, de sa transgression en milieu scolaire et de la violence qu'elle sous-tend, conditionne la réflexion qui nous amène ici.

Une caractéristique majeure des normes est que, au contraire des propositions, elles ne sont ni vraies ni fausses puisqu'elles ne proposent pas de décrire quelque chose, mais de prescrire, de créer ou de changer certaines caractéristiques d'une chose.

Une personne vivant hors de la norme est rejetée par l'ensemble des autres. Elle se retrouve alors dans la marge. La personne est ostracisée. Les normes ne sont souvent pas visibles à ceux qui les portent.

Dès qu'une personne n'entre pas dans le moule, elle court le risque d'être rejetée et cela parfois même de façon inconsciente. Ceci est particulièrement valable dans un contexte d'adolescence où la recherche de conformité peut conditionner beaucoup de comportement. L'écart à la norme amène jusqu'à la sensation d'antipathie éprouvée à l'égard d'une personne ou d'une communauté.

Sans qu'on se rende compte des raisons, c'est la norme plus ou moins inconsciente qui entre ici en ligne de compte. Par exemple, la norme de l'école, en termes de comportement reconnu par l'institution, est constituée d'un

élève (plutôt féminine) calme et respectueux des règlements. Si un élève perturbateur fait face à un enseignant agacé, alors le risque est qu'inconsciemment, il adopte des comportements discriminatoires.

1.3 La particularité de la norme scolaire :

C'est qu'elle est culturelle! La culture est un domaine particulièrement difficile à normer, en raison précisément de la diversité culturelle des populations et des communautés humaines qui les composent. Cette norme scolaire n'est valable qu'au regard du contexte de la société dans laquelle elle prend vie.

Aussi, dès lors que la population scolaire est composée de publics de plus en plus hétérogènes (tant par leurs caractéristiques que leurs origines sociales), alors, parce qu'elle est plus complexe à définir dans sa globalité, il est plus difficile d'en identifier les normes.

Dans ces conditions, l'évolution des normes scolaires pose le même type de problème.

Cette complexité suppose une capacité d'analyse et d'acceptation du contexte par les politiques éducatives. Elle suppose également une prise en compte suffisante des besoins exprimés par les déviances, pour que le fonctionnement scolaire le plus pertinent soit légiféré : programmes, lois, dispositifs éducatifs.

2 La norme scolaire en souffrance :

« A cela (*la massification du système éducatif*), s'ajoute une évolution sociale, économique et culturelle de la société qui a provoqué des changements dans le rapport des individus à l'école, cela se traduisant par une population d'élèves moins réceptive à la norme scolaire traditionnelle. Pour toutes ces raisons, de la maternelle à l'université, le public d'élèves s'est diversifié, tout en donnant lieu à une plus grande difficulté dans l'exercice du métier d'enseignant. »¹

Violence scolaire, hétérogénéité des niveaux de réussite, profil des situations de handicap ou des Besoins Educatifs Particuliers, origines sociales et cultures d'origines diverses influencent le sens donné à l'Ecole et les valeurs scolaires auxquelles adhèrent les élèves.

La norme scolaire est une norme formelle dans la mesure où elle est celle énoncée par l'institution. Celle-ci présente un caractère immuable et gravé dans le marbre (lois, règlements intérieurs).

Il existe également des normes informelles constituées par les mœurs, les habitudes, les coutumes (politesse, ponctualité, etc.).

Le non-respect de ces normes entraîne généralement des punitions/sanctions. Dans le cas des normes informelles, il s'agira principalement de sanctions morales allant jusqu'à l'exclusion d'un individu de son groupe d'appartenance (la classe, l'établissement). La plupart des membres de la société ou du groupe accordent donc une valeur aux normes informelles. Leur respect contribue à la cohésion sociale, mais s'en écarter amène à une fracture à cause de la sanction pouvant aller jusqu'à l'exclusion.

Un des problèmes actuels de la norme scolaire est que son aspect formel est questionné par les normes informelles.

En effet, les élèves qui peinent à entrer dans le rôle d'élève (subjectivisation) ont une culture de la négociation et du refus de la règle comme principe structurant d'une personnalité avec laquelle ils sont en souffrance. Le chemin le plus court pour être reconnu socialement est perçu comme étant le meilleur. Et cela, même si cette reconnaissance va à l'encontre de mes intérêts.

Ainsi les élèves peuvent vouloir exister scolairement, mais, face à la difficulté scolaire et au manque d'habitude de travail, ils entament quasi-systématiquement une activité de mise en difficulté de la règle installée. Cette activité peut être vue comme une tentative de construction de soi par confrontation à l'autorité.

Il est également possible que la norme informelle compense une situation sociale défavorable. Dans ce cas, de quelle norme informelle parlons-nous ?

La socialisation permet de transmettre des valeurs, dont les valeurs fondamentales à la vie en collectivité, et des normes. Dès lors que l'Ecole ou la famille ne sont pas les principaux lieux de socialisation, les élèves développent des codes de conduites personnels, leurs propres normes informelles.

Lorsqu'ils se structurent à l'aide de ses repères par défaut, alors, la notion de nouveau public prend tout son sens. Et la norme scolaire est en souffrance. Ils importent leurs normes informelles au sein de la classe où elles entrent en concurrence avec la rigueur de la norme scolaire ; celle qui conditionne la mise au travail quand les normes informelles des élèves investissent le plaisir immédiat.

¹ « L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation », Bruno Suchaut, Université de Bourgogne et Irédu-CNRS, Les Cahiers Pédagogiques, N°454, juin 2007, pp. 18-19

Ces déviances peuvent amener des tensions et de l'agressivité. L'expression "la violence à l'école" ⁽²⁾ « implique un écart, une infraction à la norme, une transgression des règles ou des lois, l'idée d'une perturbation plus ou moins durable de l'ordre des choses ».

L'école qui accueille des jeunes issus de classes sociales défavorisées ne se heurte pas seulement à des élèves « difficiles » mais également aux « membres d'un univers social et culturel qui lui est relativement étranger et inconnu³ ».

« Pour Sembel (2003), le travail scolaire ne doit pas seulement recouvrir ce qui permet à l'élève de réussir dans son apprentissage, car est évacué ainsi le travail jugé "inefficace", qui existe pourtant. Les différentes variantes du curriculum (formel, réel, caché) permettent justement de mieux comprendre l'inscription sociale du métier d'élève. Le curriculum formel est celui des programmes officiels appliqués par les enseignants ; le curriculum réel est le travail réellement réalisé par les élèves, une fois qu'il a été organisé par l'enseignant qui tient compte de diverses contraintes ; le curriculum caché étant enfin ce que les élèves doivent faire pour réussir, sans que cela soit explicitement annoncé par l'institution ou les enseignants.

Les élèves d'origine populaire essaient justement de décoder, de s'approprier ce curriculum caché qui provient souvent d'une culture autre que la leur. Pour analyser le travail de l'élève, on peut comparer deux à deux ces curricula (formel vs. réel, formel vs. caché, et réel vs. caché) pour mieux comprendre ce que l'élève doit vraiment faire pour être efficace. Comme le soulignent Barrère et Sembel (2003), le métier de l'élève est nécessairement plus complexe que de seulement suivre les curricula ; cela montre aussi que son activité est beaucoup plus autonome par rapport à l'institution scolaire qu'on le pense. »

Ph. Dessus, IUFM & LSE Grenoble, 2004,

<http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/metiereleve.html>

3 Les souffrances imposées par la norme scolaire :

Selon Perrenoud, il y a quelque chose d'étrange à vouloir mettre dans la même pièce des élèves de niveaux voire d'âges différents pour leur présenter des savoirs d'une manière unique.

La norme scolaire par son aspect formel est génératrice de violence réelle ou perçue par les usagers de l'École. Pour Bernard Defrance ou Albert Jacquard, l'école est un lieu de non-droit, ne serait-ce que par la pratique de l'évaluation et de la note, puisque l'enseignant est juge-et-partie et se trouve, trop souvent, en porte à faux par rapport à son rôle d'accompagnateur, de facilitateur de l'apprentissage, pour se retrouver en position de juge. Et la première des déviances c'est la violence de l'échec scolaire, de l'inégalité qui entraîne la misère, l'exclusion, l'ignorance, l'enfermement, la résignation, le décrochage.

Il est donc possible de parler de violence normative que l'on peut définir par : « l'ensemble des frustrations, des interdits et des obligations que le groupe ou un individu dominant de ce groupe va, par oral ou par écrit, imposer à chaque individu de ce groupe⁴ ».

La plus grande violence scolaire est celle du report des écarts sociaux à l'issue de 10 années de scolarité :

« L'explication de l'échec scolaire ne peut plus éluder la question : puisque l'école dispose d'autant de prises sur les personnes, comment se fait-il qu'elle ne parvienne pas à toutes les instruire ? L'intention d'instruire, assortie de ressources considérables, expose à rendre des comptes. On peut présenter la chose de façon polémique : "A quoi sert-il d'aller 9-10 ans à l'école, si c'est pour en sortir sans savoir lire couramment?". Ou se demander plus sereinement comment autant de moyens restent incapables de modifier la structure des inégalités.

L'équation : Inégalités initiales + enseignement = inégalités finales traduit une impuissance à faire mieux que déplacer les écarts ! (...) Si la médecine préventive pouvait prendre en charge les personnes de façon aussi autoritaire et continue, on ne lui pardonnerait aucune maladie ! »⁵

3-1 Rapport à la norme scolaire et origine sociale :

L'école est un lieu de confrontation de normes sociales et culturelles. L'école⁶, comme toute institution impose normes et contraintes et elle attend que les élèves intègrent les "nombreuses règles du jeu, parfois implicites (montrer de l'intérêt, éviter les punitions, faire le travail demandé, etc.), souvent conformistes, qui lui permettront sans trop de mal de s'intégrer dans son établissement et dans les groupes de ses pairs". Les élèves qui

² Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France, Claude Lelièvre, 1994, Nathan pédagogie.

³ Cœur de banlieue codes, rites et langages, David Lepoutre, 2001, Odile Jacob

⁴ L'éducation face à la violence : vers une éthique de la gestion de la classe, Yannick Joyeux, 1996, ESF éditeur, Paris

⁵ La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec, 1995, 2e éd. 1996, Philippe Perrenoud, Paris, ESF

⁶ La formation des enseignants entre théorie et pratique, Ph. Perrenoud, 1994, l'Harmattan, Paris

intègrent le mieux ces normes et contraintes et assument ce métier d'élève attendu pourraient être appelé les "héritiers" (au sens de Bourdieu).

Les autres, ceux qui ne répondent pas à ces attentes, soit parce qu'ils ne les ont pas décodées, de par leur origine sociale, ou, parce qu'ils refusent de s'y plier, sont ceux dont on souligne le comportement.

Perrenoud (1994) met en valeur les différentes contraintes instaurées dans toute institution scolaire, qui font que le public y est assujéti à un métier ayant des règles et des normes très précises : horaire stable, souvent rythmé par une sonnerie, absences et retards relevés et sanctionnés, travail à faire en classe et à la maison, performances (connaissances aussi bien que comportement) notées individuellement, et communiquées aux parents, écarts de conduite relevés et sanctionnés, conseil de classe décidant de l'orientation de l'élève, organisation de classe et d'établissement codifiée par l'enseignant et le règlement.

Les différences culturelles inter-élèves⁷ ont pour origine leur milieu social, et chaque élève est porteur de compétences socialement acquises plus ou moins proches des compétences requises par l'institution scolaire. Il hérite du capital culturel de ses parents, presque sans travail. La récente massification de l'enseignement secondaire a justement confronté des élèves issus des classes moyennes à une culture scolaire des classes supérieures.

Pour Perrenoud (1989), la première raison (sur 3) de l'échec scolaire est celle de curriculum :

« Il y a d'abord le curriculum, autrement dit le chemin qu'on veut faire parcourir aux élèves. Tous les élèves ne partent pas du même point et ne disposent pas des mêmes ressources pour avancer. Mais cette inégalité, constamment recrée tout au long du cursus, pour chaque module d'enseignement un peu nouveau, n'est pas indépendante des contenus, du niveau de difficulté, d'abstraction et de sélectivité du curriculum. Lorsque la culture scolaire est élitiste, très éloignée de la langue et des savoirs des classes populaires, on creuse les écarts. (...) Bien souvent, le curriculum formel est inutilement élitiste, du fait par exemple de la tradition scolaire qui perdure par-delà les changements de structures et de programmes. Quant au curriculum réel, il dépend plus encore de l'arbitraire des établissements et des enseignants. Il est courant que des maîtres anticipent sur le programme des degrés suivants ou introduisent des objets d'enseignement et donc des exigences exorbitante. L'une des façons de fabriquer des inégalités, c'est, par des choix curriculaires (dans les textes ou dans les pratiques), de maximiser la distance initiale des uns à la norme scolaire en minimisant la distance des autres. Il y a toutes sortes de façons de nager. En instituant l'une d'elles comme norme, on avantage tous ceux auxquels elle est familière, on pénalise les autres. Il n'en va pas autrement de la langue et des savoirs. »

Un part des élèves, partie légitime et non négligeable de la population scolaire ont donc des difficultés à incorporer la norme scolaire.

Depuis la réforme Haby de 1975 et la massification de la population du système éducatifs, les politiques éducatives qui se succèdent se confrontent invariablement à cette difficulté : faire réussir tout le monde. Cependant, la manière dont fonctionne le système éducatif, les codes qui y règnent, probablement parce qu'ils sont issus d'une logique bourgeoise (noosphère), n'assurent pas une équité parfaite en termes de mixité sociale.

Dans *Les Héritiers*, Bourdieu et Passeron⁸ montrent comment l'école, à tous les niveaux primaire, secondaire et universitaire, loin d'être un instrument neutre d'éducation au service de la culture, est un puissant mécanisme de reproduction sociale qui confirme et renforce les inégalités. Les valeurs du système d'éducation sont celles des classes dominantes dont les membres sont les héritiers privilégiés.

De même, les pratiques culturelles (artistiques, etc.) qui s'affichent comme désintéressées et ont une prétention à l'universalité, loin d'être universelles et idéologiquement neutres, sont enracinées dans la structure sociale qu'elles contribuent à reproduire et perpétuer. Et la hiérarchie des valeurs culturelles reflète la hiérarchie sociale. Les enfants des classes dominantes ne sont pas seulement les héritiers d'un patrimoine matériel, ils sont aussi les héritiers de la culture. (*Ibid.*)

3-2 La présentation de soi et les stigmates :

L'opposition et la difficulté scolaire peuvent émerger par sentiment de manque de respect de soi, ou de ses besoins. L'élève se sentant stigmatisé dans un statut ; celui qui ressent son écart à la norme, la qualité du travail et le sérieux attendu va réagir pour conserver ce que [Erving Goffman](#) appelle « la face ».⁹

⁷ « Note de synthèse : Le métier d'élève », R. Sirota, 1993, *Revue française de pédagogie*, n°104, p85-108

⁸ *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, 1964, Paris, Les Éditions de Minuit

⁹ *La Présentation de soi*, Erving Goffman, 1973, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun »

Stigmate. Les usages sociaux des handicaps, Erving Goffman, 1963 ; traduit de l'anglais par Alain Kihm, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun », 1975

Selon Erving Goffman, la face est la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier¹⁰. En interaction avec d'autres, la règle fondamentale que doit respecter tout individu est de préserver sa face et celle de ses partenaires. C'est la condition de possibilité de toute interaction, car la face est sacrée. Un travail de figuration assure le respect de sa face et celle des autres, évitant de les compromettre : c'est le tact, le savoir-vivre ou encore la diplomatie. Des échanges réparateurs viennent rétablir l'ordre lorsqu'un incident a eu lieu : le(s) fautif(s) présente(nt) leurs excuses, le public lui pardonne, afin de retrouver un équilibre. Cela est inspiré de l'idée de la face en Chine, face qu'il convient de garder et d'honorer.

En situation scolaire, l'élève qui adopte un comportement perturbateur entame une procédure de sauvegarde de sa face. L'enseignant qui agit de manière agressive ne peut qu'enchérir pour que la situation se dégrade. La règle doit être rappelée. La punition peut être mise. Mais il importe de montrer également à l'élève qu'il est reconnu pour qui il est et non pas pour ce qu'il fait. Montrer à l'élève que l'on a vu la présence de sa personne au travers de son attitude d'élève serait apaisant. Cependant, c'est à l'élève qu'il convient de s'adresser et non pas à la personne et cela d'autant plus qu'il serait compliqué de faire entrer/rester dans un rôle d'élève.

L'élève qui désire attirer l'attention sur lui pourra aller jusqu'à dire l'inverse de ce qu'il voudrait.

Il est fréquent que les enseignants soient destinataire de [communications paradoxales](#), porteuses d'une demande d'attention qui ne peut être prise en compte face à l'urgence du cours et à l'agressivité du propos.

La stigmatisation est une des constantes des pratiques sociales. Elle tend à se renforcer lorsque la norme formelle est importante. (Cf 11-le corps manqué)

A propos de la discrimination positive : Ceci est un parti pris purement personnel.

Je vous invite, à la lecture de cette citation, à remplacer le mot « pauvreté » par « difficulté scolaire » comprendre en milieu populaire. Georg Simmel¹¹ à propos des pauvres : « Ce n'est qu'à partir du moment où ils sont assistés - ou peut-être dès que leur situation globale aurait dû exiger assistance, bien qu'elle n'ait pas encore été donnée - qu'ils deviennent membres d'un groupe caractérisé par la pauvreté. Ce groupe ne demeure pas uni par l'interaction de ses membres, mais par l'attitude collective que la société, en tant que tout, adopte à leur égard ».

4 Normalité, Déviance, Diversité et différence :

Si dans le système scolaire traditionnel, les maîtres, les élèves et leurs parents partageaient certaines connivences culturelles¹², la démocratisation de l'enseignement génère une modification radicale du public scolaire. Se faisant, il est aisé de comprendre que plus le public scolaire est hétérogène, plus ses attentes, ses motivations et des relations aux normes, au travail attendu seront diverses.

L'activité des élèves, lorsqu'elle s'écarte de la norme scolaire est caractérisée de déviance.

La déviance est une notion de sociologie désignant des comportements non conformes aux normes sociales.

Un caractère récurrent démontre que ces conduites échappent à la pression sociale, menaçant dès lors le système dans sa globalité.

Toute conduite déviance n'est pas forcément négative. Une déviance s'écartant des normes pour s'élever vers un modèle idéal (valeurs, vertus, ...) constitue, en fait, une "déviance positive".

L'explication de la déviance se trouve dans la rigidité de la norme scolaire qui cherche à rester fidèle à la manière dont est régi l'accueil de la population scolaire.

[Howard Becker](#) note que le caractère déviant dépend de la manière dont les autres vont réagir, plutôt que de l'acte en lui-même. C'est-à-dire que l'acte lui-même n'est pas déviant mais qu'il le devient vis-à-vis du regard d'autrui ou des attentes des personnes avec lequel je dois interagir.

Chaque attitude déviance possède une explication que l'urgence du cours et la poursuite des finalités disciplinaires ne permet pas d'expliquer en direct. Un travail de compréhension « à froid » est donc utile. Comment caractériser la normalité actuelle des élèves ?

¹⁰ *Les Rites d'interaction* (1967), Erving Goffman, 1974, traduit de l'anglais par Alain Kihm, Collection Le Sens Commun, Éditions de Minuit, page 9.

¹¹ *Les Pauvres*, Georg Simmel, 1998, P.U.F.

¹² « Les mutations du système scolaire et la violence à l'école », François Dubet, *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 15, 1994, p. 11-26.10

Assurément elle n'est plus à l'excellence. Pas uniquement à la déviance non plus sinon l'ensemble des établissements relèveraient de l'éducation prioritaire. Alors est-elle à la différence ou à la diversité ?

Étymologiquement, la différence est ce qui est écarté, séparé.

La diversité est ce qui est tourné de plusieurs côtés. La différence est relative à des objets que l'on compare, tandis que la diversité peut être relative à un seul et même objet (l'élève, la réussite, l'égalité, etc. ?). Deux élèves peuvent être différents. Mais au sein d'une communauté ils offrent de la diversité.

« *L'homme est divers, disait Montaigne. Si on avait voulu exprimer la même idée avec « différent », alors, il aurait fallu y donner un complément et dire : « différent de lui-même ». »*

5 Une redéfinition de la diversité des publics :

En conclusion au point précédent :

Aujourd'hui, la population scolaire n'est plus Une. Elle n'est pas non plus multiple.

Au regard des évolutions socio-culturelles des publics depuis 1975, la population scolaire, par la diversité des publics semble donc pouvoir être qualifiée de polymorphe.

Cela au sens didactique du terme : « Qui est sujet à changer de forme, qui offre des formes différentes. »

Les nouveaux publics scolaires questionnent la norme scolaire par leurs codes, leurs usages du savoir et leurs logiques.

Les nouveaux dispositifs éducatifs sont la manière dont les politiques éducatives entendent répondre à la déviance vécue par rapport à une norme scolaire existante lors de l'émergence des besoins exprimés par des publics atypiques.

La compréhension du positionnement du centre de gravité du système éducatif passe donc par une nécessaire compréhension des logiques qui sous-tendent l'organisation sociologique de l'espace scolaire. Les logiques bourgeoises et populaires d'une part, viennent compléter une problématique de l'Éducation qui s'équilibre selon un axe constitué par les logiques adolescentes et scolaire.

Nous parlons de centre de gravité en raison de l'équilibre à maintenir entre toutes les composantes du système éducatif.

6 Une redéfinition de la notion de réussite scolaire :

« il n'y a, à la prise en compte des différences, pas d'autres limites que matérielles et didactiques. Si l'on suppose bien entendu, hypothèse forte, qu'il y a volonté politique claire de lutte contre l'échec scolaire et de démocratisation de l'enseignement »

Perrenoud, Ph., La pédagogie à l'école des différences, Paris, ESF, 1995, Introduction, pp. 19-29.

Le cours sur les enjeux des politiques éducatives indique que depuis le début 1980, les politiques éducatives ont sans cesse annoncé vouloir tendre vers la réussite du plus grand nombre.

Cette réussite s'analyse à plusieurs échelle : dans la tâche scolaire, l'année, le degré et surtout au regard du parcours de formation.

Pour les pouvoirs publics c'est le parcours de formation qui sert d'indicateur à l'évaluation des politiques éducatives. Le parcours ou plutôt son résultat : nombre de bacheliers et d'élèves sans qualification à la sortie d'une scolarité sont sans doute finalement les deux critères principaux. Tout le reste en découle.

Le lycée est un observable significatif. Si c'est à ce niveau qu'on y observe la réussite d'un parcours de formation (fin de parcours) alors, il semble pertinent que celle-ci soit issue de la culture historiquement dominante en lycée : l'excellence.

Le lycée historiquement pensé pour l'élite bourgeoise a produit une définition historique de la réussite scolaire qui a été importé dans toute la population scolaire au moment de la phase de massification. Aujourd'hui, parce que la population a évolué, la définition de réussite est questionnée.

Cette situation n'est pas française mais occidentale. Au niveau européen, les politiques éducatives nationales constatant les mêmes questionnements ont décidé de coordonner leur réponse face à cette difficulté institutionnalisée. L'Europe par le biais du socle commun de connaissance et de compétence tente une redéfinition plus ou moins consciente de la notion de réussite scolaire. Désormais, réussir au sens scolaire ce n'est plus être

excellent mais plutôt posséder un niveau minimal. Le palier 3 du socle est par exemple attendu en fin de collège en France.

Cette définition des grands piliers de la compétence a été adaptée au niveau national à partir d'une harmonisation européenne. Le Conseil européen extraordinaire de Lisbonne (mars 2000) : vers une Europe de l'innovation et de la connaissance décide, afin de relever les défis de la mondialisation et la croissance des technologies, que l'Europe doit se fonder sur UNE société de la connaissance :

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_fr.htm

Les huit compétences clés de l'Europe	Les 7 piliers du socle en France
1) Communication en langue maternelle	1) Maîtrise de la langue française
2) Communication en langues étrangères	2) La pratique d'une langue vivante étrangère
3) Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologie	3) 3) Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
4) Culture numérique	4) La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
5) Apprendre à apprendre	5) La culture humaniste
6) Compétences sociales et civiques	6) Les compétences sociales et civiques
7) Esprit d'initiative et d'entreprise	7) L'autonomie et l'initiative.
8) Sensibilité et expression culturelle.	

7 La notion de paradigme et le changement de mode de pensée :

Un nouveau paradigme s'impose lorsque l'ancien est trop contrarié pour lui résister : c'est la révolution paradigmatique. Cependant, le plus souvent, le paradigme nouveau s'impose sans permettre de répondre aux questions que tentait de résoudre l'ancien.

D'après Sciences humaines : les grands dossiers ; N°29, dec2013/janc2013 :

La Structure des révolutions scientifiques, [Thomas Kuhn](#), 1962, Champ sciences

« Selon la doctrine positiviste dominante, le progrès des sciences naissait de l'accumulation des connaissances. On concevait qu'en ajoutant des résultats aux théories, on devrait se rapprocher toujours plus du vrai, au fur et à mesure des siècles. Selon Kuhn, cela ne se passe pas ainsi. Le progrès scientifique procède par une succession de périodes calmes et de ruptures. Pendant les périodes stables, la discipline se développe, organisée autour d'un paradigme dominant, sorte de cadre théorique auquel adhère la communauté des professionnels du moment. Par exemple, la mécanique newtonienne a fonctionné ainsi du XVIIe siècle au début du XXe siècle sans être remise en cause. On y accumule des connaissances, mais aussi des problèmes à résoudre.

Lorsque ces anomalies se multiplient, une crise survient, qui peut déboucher sur une révolution scientifique. Un nouveau paradigme, contredisant l'ancien, produira de nouveaux cadres de pensée. La théorie de la relativité d'Albert Einstein par exemple a permis de rendre compte de faits inexplicables, telle l'impossibilité de dépasser la vitesse de la lumière dans le vide. Et c'est ainsi que la physique des particules s'est émancipée de la physique newtonienne. Par ce schéma, Kuhn souligne également l'inscription sociale de l'activité scientifique. Si une certaine théorie domine provisoirement, c'est qu'un réseau de chercheurs la défend et la propage. Au IIIe siècle av. J.-C., Aristarque de Samos défendait déjà l'hypothèse héliocentrique, mais aucune oreille ne l'écoutait. Le système géocentrique de Ptolémée satisfaisait aux exigences de la science normale de l'époque.

Loin donc de suivre le cours d'un long fleuve tranquille, le progrès des sciences est discontinu : il procède par bonds, conflits, et rivalités... Kuhn souligne par là même le caractère relatif de la connaissance et met en question l'objectivité des scientifiques. (...) »

http://www.scienceshumaines.com/karl-popper-thomas-kuhn-vie-et-mort-des-decouvertes_fr_29864.html

http://fr.wikipedia.org/wiki/La_Structure_des_r%C3%A9volutions_scientifiques

8 La translation de la norme scolaire :

Remarquons qu'une évolution n'équivaut pas forcément à un mouvement vers le bas. Le sentiment de malaise lié à une évolution est avant tout occasionné par l'ébranlement du modèle installé et par la déception devant une Ecole qui ne garantit plus la promotion sociale à travers la réussite et l'acquisition de la citoyenneté.

Ce déplacement de la norme, en réponse aux évolutions socio-culturelles est explicable en mettant en tension l'analyse des trajectoires de la réussite scolaire, des élèves (et de leur famille), des enseignants et celles des politiques éducatives successives.

Nous noterons au niveau des enseignants, la souffrance des professionnels qui ne parviennent pas à se remettre en question. Le professeur figure historique de l'autorité républicaine, héritier des hussards noirs de la 3^e république, peine à ne plus exister que sur ce seul mode. Ceux qui n'envisagent l'acte d'instruction que de manière frontale sont condamnés à souffrir auprès de publics questionnant la règle.

Les enseignants doivent accepter un changement de statut qui est supposé par l'évolution des publics scolaires et des modes d'éducation souhaitables ; celui d'un statut qui passerait du rôle d'autorité savante au rôle de ressource structurante des élèves.

A propos du niveau de langage des enseignants :

L'école est un lieu de confrontation de normes sociales et culturelles des enseignants et des élèves. Elle est aussi « le lieu privilégié d'une lutte permanente d'imposition des normes linguistiques ». Le mode de parler des acteurs de la vie scolaire – apprenants et enseignants notamment – est un indice du rapport entretenu par ces derniers avec les règles sociales en général et les normes scolaires en particulier. En acceptant de varier son niveau de langage, l'enseignant permet à l'élève de parcourir verbalement le chemin qui le sépare de l'attitude attendue (par la norme scolaire).

Au niveau des élèves, la fréquence des demandes et la montée des situations constantes de négociation indique la volonté d'existence des publics contemporains. Se taire c'est se castrer socialement (au sens psychanalytique du terme). Aussi, selon le profil du public la montée en puissance des [logorrhées](#) et des actes d'agression verbale n'est pas une surprise pour des élèves qui peinent à exister au sein de la norme scolaire.

Les politiques éducatives doivent donc proposer des dispositifs qui permettent à tous d'éprouver un sentiment d'existence scolaire. L'idée serait d'obtenir au minimum un plaisir à être présent/ à venir et d'aller vers un plaisir à apprendre, un plaisir à réussir et au travers de celui-ci un plaisir à être : un bien être.

8.1 Un affaiblissement de la norme scolaire :

En situation sociale, plus l'hétérogénéité est forte plus il est difficile de progresser en accueillant tout le monde. L'espace au sein duquel coexister doit évoluer lorsque les publics qui le remplissent croissent en quantité et en nature.

A défaut la norme qui régit la cohésion du monde scolaire s'affaiblit. C'est à mon sens la situation actuelle.

Un haut niveau d'hétérogénéité est synonyme d'une diminution de l'influence de la norme en vigueur. Moins forte, la norme scolaire est plus facilement contestable.

A ce jeu du maintien d'une norme scolaire lisible, les chefs d'établissement, en gardien symbolique de la norme scolaire et de l'institution porte une lourde responsabilité sur l'affaiblissement ou la dilution de la norme.

8.2 Le glissement de la norme scolaire :

Par évolution, ce qui n'est pas normal tend à le devenir jusqu'à ce que cela soit dépassé. Aujourd'hui, l'intégration dans l'institution éducative des élèves présentant des difficultés est enfin en passe de devenir une norme. En effet l'éducation telle qu'elle est conçue est avant tout une machine à créer de la normalisation. Les élèves qui ne parviennent pas à être normé deviennent anormaux. C'est par exemple le cas des enfants à haut potentiel qui face à la complexité de la prise en charge finissent paradoxalement par les classer dans les handicapés.

Face à cette éducation de la « normalité », il serait nécessaire de pratiquer une autre approche didactique plutôt que de systématiser l'emploi de dispositifs éducatifs où déporter le problème. Une approche qui, au lieu de placer les programmes au centre du système éducatif, y replace l'élève et ses besoins¹³.

Ce glissement de la norme se perçoit difficilement. Les écarts de positionnement de la part des acteurs qui pense ce sujet ne leurs permettent pas aisément d'être en accord. Ils ne fonctionnent pas selon des logiques similaires. Tandis qu'au niveau des enseignants, des familles et des élèves, la chose éducative est vue comme un produit fini, régi nationalement et devant créer un résultat ; au niveau politique, la vision est inachevée par principe. Les politiques éducatives définissent toujours ce vers quoi l'on doit tendre mais pas forcément aboutir. Cela pour deux raisons :

- le temps politique ne permet pas d'installer une posture dans la durée.

- les dispositifs et politiques voulus doivent intégrer un nombre conséquent de contraintes qui varient toutes. Le maintien d'une logique d'ensemble est complexe. Il y a là une explication à chercher dans une traduction scolaire des théories appliquées à la logique floue (maintien de l'état d'un système malgré la variation de ses composantes)¹⁴

L'analyse des points précédents, nous amène à envisager la norme scolaire en constante mutation. A ce jour, l'égalité et la réussite sont des notions vers lesquelles la loi nous demande de tendre.

L'égalité des chances doit être questionnée (Crahay – égalité des acquis). La réussite en se repositionnant autour d'un niveau minimal à maîtriser exprime un mouvement. Celui de la norme scolaire. Celle-ci doit intégrer les besoins de l'ensemble de ses publics.

La norme scolaire est à présent à la diversité plutôt qu'à l'excellence.

L'émergence d'une problématique déjà présente mais pas encore assez visible modifie l'état du système éducation nationale et le somme de se repositionner pour enfin intégrer la grande hétérogénéité de ses publics.

Grâce au handicap, la réflexion sur le besoin en attirant l'attention sur les élèves davantage que sur les dispositifs éducatifs et les programmes, éclaire les difficultés enseignante et propose de les dépasser en s'intéressant également à la refonte de l'approche didactique et aux enseignants réunis autour d'une même projet : la « réussite inclusive ».

9 Norme scolaire et handicap¹⁵:

La culture du handicap s'est édiflée sur un fondement profondément inégalitaire des rapports sociaux¹⁶ car de l'infirmité au handicap, il s'est agi de gommer l'écart à la norme, d'effacer ce que la personne handicapée peut renvoyer d'incompréhension, de peur, d'incomplétude, bref, et c'est peut-être là au fond la recherche ultime, d'éliminer toute différence radicale.

En matière de handicap, il faut parvenir à s'identifier à la norme scolaire pour ne pas être rejeté (ou en conséquence, la rejeter).

Placé dans une situation inattendue, l'attitude fréquente sera de « répudier purement et simplement les formes culturelles, morales, religieuses, sociales, esthétiques qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions » (Levis-Strauss C., 1987 : 18).

L'ethnocentrisme de la « normalité » qui prévaut dans notre société tend à considérer le handicap comme l'expression d'un manque, d'un déficit qu'il faut réparer ou compenser, et contribue à contrario à une stigmatisation du sujet handicapé.

Cette stigmatisation a sur le plan des pratiques sociales et culturelles une conséquence inattendue : celle de générer au mieux une marginalisation, au pire de l'exclusion, car la personne en situation de handicap est dans une position inégalitaire permanente qui non seulement se traduit par une dépendance plus ou moins importante vis-à-vis des actes et relations de la vie quotidienne, mais également par le regard posé sur soi, « regard implacable car normatif et exclusif »¹⁷.

¹³ Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche, GAUTHIER, MELLOUKI, SIMARD, BISSONNETTE et RICHARD, 2005, Les Cahiers du débat, fondation pour l'innovation politique. <http://www.robertbibeau.ca/pedagogie%20efficace.pdf>

¹⁴ La logique floue intervient dans la manipulation de connaissances imparfaites. Elle aide à formaliser la représentation et le traitement de connaissances imprécises ou approximatives, afin de pouvoir traiter des systèmes d'une grande complexité dans lesquels sont, par exemple, présents des facteurs humains. Elle est née en 1965 des recherches du professeur Lotfi Zadeh, internationalement reconnu pour ses travaux en automatique et théorie des systèmes.

¹⁵ « La culture du handicap peut-elle être une culture du métissage ? », Gilles Bui-Xuân, Roy Compte et Jacques Mikulovic, Corps et culture, Numéro 6/7, 2004, URL : <http://corpsetculture.revues.org/839>

¹⁶ *Corps infirmes et société*, JH.Stiker, 1982, Aubier, réédition Dunod, 1997

¹⁷ *L'identité de la personne handicapée*, Marcel Nuss, 2001, Dunod

Une norme questionnée par des communautés qui se sont structurées de manière inconsciente : La culture du handicap s'est construite en partie sur une stigmatisation de la différence qui dans son irréductibilité est apparue comme l'objet de sa marginalisation. Les stigmates dont sont porteuses les personnes handicapées, c'est-à-dire « l'attribut qui jette un discrédit profond » (Goffman E., 1975), matérialisent en quelque sorte une différence qui ne permet pas, ou plus, une identification possible à la norme.

Le résultat est alors la distanciation, la gêne, la réprobation, la pitié, le rejet que les discours politiquement et socialement corrects ne peuvent, encore aujourd'hui, endiguer.

Paradoxalement, ces stigmates ont permis d'inscrire le handicap dans une logique identitaire, c'est-à-dire de revendiquer pour chaque personne atteinte d'une déficience une place, un rôle et un statut social propre à sa situation et de constituer également de fait un groupe de référence : les handicapés.

10 Logique identitaire et culture du handicap¹⁸ :

« La revendication identitaire des personnes handicapées à la fois comme individu appartenant à un groupe donné avec son mode de vie, son langage, sa singularité et comme groupe social affirmant un droit de reconnaissance légitime à être comme les autres, est de l'ordre de la [communication paradoxale](#).

En effet, il y a dans cette revendication identitaire une impossibilité à affirmer d'une part sa singularité qui débouche bien souvent sur une marginalisation accrue, et, d'autre part, à vouloir être « comme les autres ».

D'une part, le fondement universaliste du droit public en France signifie que tous les individus possèdent les mêmes droits et sont soumis aux mêmes obligations : ils bénéficient d'un véritable droit à l'indifférence¹⁹.

Mais d'autre part, en englobant sous le vocable de handicap tout ce qui relevait jusqu'alors de l'infirmité, de la débilité, de la folie, voire de la pauvreté, la société a cherché à gommer la différence de nature du handicap qui pouvait exister. En inventant « le handicap » elle a créé un sujet porteur de l'universalité du handicap, c'est-à-dire un sujet porteur de la différence irréductible²⁰ qui, du même coup, en devient le fondement identitaire. Aussi, l'attitude de la personne handicapée sera d'abord, paradoxalement, d'affirmer son mimétisme social : « Je suis comme les autres, j'ai les mêmes droits ! », avant de clamer sa différence.

Pendant, pour la majorité de la population, l'assimilation totale à la norme est seule supportable, l'altérité est niée ou minorée, quand c'est possible, pour sauver ce qui peut l'être dans sa relation à l'autre et à l'environnement social. S'il est vrai que la dynamique de la construction identitaire de chacun s'élabore autant dans ce qui le différencie que dans ce qui fait qu'il ressemble aux autres, pour la personne handicapée cette dialectique d'une identité individuelle à l'appropriation d'une identité collective est l'objet de remises en question permanentes.

Avec le handicap tout constat de différence est un constat en miroir. Si autrui est différent de moi, je suis différent de lui, mais si cette différence paraît inacceptable, intolérable à un point tel qu'elle estompe tout sentiment d'appartenance, elle devient une menace contre mon intégrité.

Ce seuil de tolérance franchi l'intolérance émerge.

La logique de l'identité confrontée à la culture du handicap va à l'encontre de toute identification d'une pensée de l'être ensemble et d'une certaine façon condamne à ne voir que de l'étranger dans l'autre (Laplantine F., 1998). »

NDLA : Le questionnement de la norme doit être une occasion de réaffirmer la laïcité non plus sous une forme religieuse mais plutôt sous une forme sociale ; l'acceptation de la plus parfaite égalité vient alors au secours de la valeur républicaine de fraternité.

11 Le corps manqué, le rapport à l'altérité et la norme²¹ :

« Le corps monstrueux du handicapé l'est autant par son infirmité que par l'appareillage parfois nécessaire pour compenser cette infirmité. Ainsi le corps « handicapé » est un corps indicible car son apparence intolérable remet en question l'équilibre identitaire d'une corporéité que l'on voudrait sans faille. Il relativise la représentation d'une unité corporelle renvoyant en miroir l'image d'un corps souffrant ou ressenti comme tel, mettant en rupture l'être tout entier.

¹⁸ « La culture du handicap peut-elle être une culture du métissage ? », Gilles Bui-Xuân, Roy Compte et Jacques Mikulovic, *Corps et culture*, Numéro 6/7, 2004,

URL : <http://corpsetculture.revues.org/839>

¹⁹ *Etat, constitution, loi*, G.Kouby, 1993, LexisNexis

²⁰ *Médiation symbolique et société*, Franco Crespi, 1983, librairie des méridiens.

²¹ « La culture du handicap peut-elle être une culture du métissage ? », Gilles Bui-Xuân, Roy Compte et Jacques Mikulovic, *Corps et culture*, Numéro 6/7, 2004,

URL : <http://corpsetculture.revues.org/839>

Michel Foucault nous rappelle combien dans l'institution asilaire, le corps a été au centre du processus de dés-historisation, de déshumanisation, d'exclusion du malade mental (Foucault M., 1972). Considéré comme dangereux sur le mode hétéro-agressif ou auto-agressif, celui-ci sera l'objet de procédés et de techniques de mortification, d'humiliation, de dégradations à des fins thérapeutiques et sécuritaires, dites prophylactiques.

En fait, depuis la Révolution française, l'égalité est constitutionnelle, et elle s'inscrit dans un vaste combat pour l'universalisme, la règle de droit devant s'appliquer à tous, sans distinction. Cette idée de l'individu ayant les mêmes droits et les mêmes devoirs conduit au droit à l'indifférence, dans une société qui devrait favoriser le métissage grâce à l'indifférenciation des sujets de droit. Cette tradition républicaine marque une volonté d'homogénéiser, d'uniformiser. Mais dans la réalité, cela ne se passe pas ainsi, car ni l'égalité de fait ne se réalise, ni le métissage généralisé. Ainsi, à l'instar du social, assistons-nous dans les populations handicapées à un relatif échec de l'universalisme.

NDLA : le droit à l'indifférence est mis à mal par l'évolution de notre culture. Cette mise en question s'opère notamment par une culture qui s'anglo-saxonise. Car dans la culture anglo-saxonne, le droit à la différence est réclamé et assumé jusque dans les valeurs. Cette évolution sociologique porte une responsabilité à évaluer dans la montée des revendications plus ou moins conscientes des nouveaux publics.

Alors, à l'instar de la Grande Bretagne et des Etats-Unis d'Amérique, on entre peu à peu dans un communautarisme à l'anglo-saxonne qui accorde des droits spécifiques aux minorités : dans ces conditions, l'intégration se fait d'abord par appartenance à une communauté. »

NDLA : D'une manière globale, lorsqu'une communauté se réclame d'un intérêt alors celui ne peut pas être pensé en dehors de l'intérêt général :

Sur le fond le droit à compensation des publics handicapés ne doit pas être détourné pour devenir un droit à être différent. Il doit rester un droit à être comme : La normalisation voulue par Nirje (1969) ne doit pas devenir le communautarisme à force de résistance développée pour rendre visible ses intérêts (au sens durkheimien).

Emile DURKHEIM (1858-1917), De la division du travail social :

« Si l'intérêt rapproche les hommes, ce n'est jamais que pour quelques instants; il ne peut créer entre eux qu'un lien extérieur. Dans le fait de l'échange, les divers agents restent en dehors les uns les autres et, l'opération terminée, chacun se retrouve et se reprend tout entier. Les consciences ne sont que superficiellement en contact ; ni elles ne se pénètrent, ni elles n'adhèrent fortement les unes aux autres. Si même on regarde au fond des choses, on verra que toute harmonie d'intérêts recèle un conflit latent ou simplement ajourné. Car, là où l'intérêt règne seul, comme rien ne vient réfréner les égoïsmes en présence, chaque moi se trouve vis-à-vis de l'autre sur le pied de guerre et toute trêve à cet éternel antagonisme ne saurait être de longue durée. L'intérêt est en effet ce qu'il y a de moins constant au monde. Aujourd'hui, il m'est utile de m'unir à vous ; demain, la même raison fera de moi votre ennemi. Une telle cause ne peut donc donner naissance qu'à des rapprochements passagers et à des associations d'un jour. »

Il faut ainsi définir ce qu'est le droit à la différenciation, celui de ne pas être comme, celui d'exister selon sa volonté : cette définition est donnée par le droit, la loi, la règle qui est le principal biais d'incorporation de la norme.

Reste à faire en sorte que la règle soit légitime, bienveillante et que la norme soit suffisamment souple pour permettre l'épanouissement malgré la diversité des conditions.

Le véritable métissage scolaire lie le droit à la différence et le droit à l'indifférence en une même revendication : celle de se former pour être comme « je » le souhaite ; être comme ou différent de mes codes d'origine.

Le droit à l'indifférence qui se caractérise par le droit de tous d'être égaux doit se compléter par un principe de métissage qui affirme le devoir de tous d'être alter-ego.

Le métissage pose fondamentalement le problème du progrès alors que le communautarisme ne pose que celui de l'égalité.

Cette dernière phrase pourrait également s'écrire :

L'inclusion scolaire pose fondamentalement le problème du progrès alors que les nouveaux publics ne posent que celui de l'égalité.