



**HAL**  
open science

**Recension de Anne Barrère et François Mairesse (dir.),  
L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de  
l'éducation**

Baptiste Besse-Patin

► **To cite this version:**

Baptiste Besse-Patin. Recension de Anne Barrère et François Mairesse (dir.), L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation. 2015. halshs-01333836

**HAL Id: halshs-01333836**

**<https://shs.hal.science/halshs-01333836>**

Submitted on 19 Jun 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License

# Anne Barrère et François Mairesse (dir.), *L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation*

Baptiste Besse-Patin

Doctorant en sciences de l'Éducation, Experice, Université Paris  
13

30/11/2015

Issu d'une journée d'étude organisée par le CERLIS ([Centre de recherche sur les liens sociaux](#)), dont sont issus la grande partie des contributeurs, ce petit ouvrage collectif souhaite présenter et interroger au sein des mondes de la culture et de l'éducation des « actions et pratiques que l'on peut ranger dans la catégorie des activités à l'insertion ou à l'inclusion sociale » (p. 24). Sans l'ambition « d'épuiser la notion » (p. 26), cet ouvrage tente de délimiter une notion « floue et aux significations incertaines » (p. 46) qui relèverait plus d'un paradigme de l'action publique que d'un concept disciplinaire (p. 7). Répond-elle à l'exclusion sociale ? Se confond-elle avec l'insertion sociale ? Quel(s) rapports avec l'intégration<sup>1</sup> sociale ?

Autant de questions que l'introduction propose d'interroger pour saisir « l'émergence du terme [d'inclusion sociale] durant la dernière décennie du XXe siècle » (p. 7). À grands traits, elle brosse « l'apparition et la diffusion » de la notion en suivant les crises économiques et le développement du néolibéralisme, notamment en Angleterre dans les années 1990. Avec les « métamorphoses de la question sociale<sup>2</sup> », les institutions éducatives et culturelles se doivent de présenter leur participation à la « lutte contre l'exclusion sociale » (p. 16) pour justifier, aussi, de leurs financements publics tout en se mêlant aux actions portées par l'éducation populaire. Les contributions réunies explorent plusieurs dispositifs français autour de l'école, du musée ainsi que des jardins partagés avec un aperçu de dispositifs québécois..

Au terme de la lecture de ce second « cahier », on regrettera l'absence de conclusion – ou d'une bibliographie – qui aurait pu répondre au cadrage conséquent de l'introduction et revenir sur les ambiguïtés de la notion d'inclusion sociale qui parcourent les contributions en filigrane. D'un côté, elle aurait pu actualiser et poursuivre l'analyse historique, quelques années après la dernière crise économique de 2007, des dispositifs et politiques d'inclusion sociale dans les mondes de la culture et de l'éducation. D'un autre côté, elle aurait pu proposer une discussion et une analyse transversale entre les mondes de l'éducation et de la

<sup>1</sup> D'autant plus quand les *disability studies* opposent ces deux notions en considérant l'accessibilité des situations dont la responsabilité d'y prendre part est portée par les individus discréditables qui doivent s'intégrer ou par les institutions qui doivent s'adapter pour inclure tout un chacun.

<sup>2</sup> Castel Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

culture qui reste à la discrétion du lecteur. Pour autant, les contributions ouvrent des perspectives intéressantes par leur comparaison et nous en proposons une lecture possible.

Suivant ses travaux sur la médiation culturelle, Jean-Marie Lafortune présente plusieurs dispositifs québécois qui s'articulent autour de plusieurs « visions différentes de la culture » (p. 43) : transmission d'une « culture héritée » par l'école, une vision « conflictualiste » entre culture d'accueil et culture des migrants dans les services publics d'intégration, l'élaboration d'une « culture commune » dans les « dispositifs socio-artistiques ». Il apporte un contrepoint outre-atlantique qui vient contraster avec les particularismes français. La dernière contribution issue d'un travail de thèse de Léa Mestdagh sur les jardins partagés pourrait étonner sans connaître l'ancienne tradition des jardins ouvriers. Derrière les discours à propos de leurs contributions à la « cohésion sociale », elle montre les logiques d'homogénéisation qui voient ces jardins urbains réservés et relativement fermés au quartier et ses publics, c'est-à-dire qui distinguent des zones exclusives. Ces deux contributions permettent de mettre en avant les tensions qui traversent les autres dispositifs français où se mêlent ces conceptions divergentes derrière les intentions affichées de « réparer l'école » ou d' « ouvrir les musées ».

En effet, on peut relever plusieurs éléments qui sont particulièrement saillants dans les deux chapitres portant sur des dispositifs périscolaires – consacrés à l'éducation artistique (Anne Barrère, Géraldine Bozec et Nathalie Montoya) et une « sensibilisation aux sciences sociales » (Séverine Dessajan). Les dispositifs renvoient à « d'autres formes d'activités » (p. 54) relevant d'une pédagogie de projet permettant un « contexte décontracté, plus "ludique" » (p. 75) écartant le jugement scolaire de la notation et recherchant une participation active des élèves. Ainsi, on pourrait avancer l'idée que les dispositifs dits « inclusifs » seraient moins formalisés au regard de l'hégémonique « forme scolaire » en reconnaissant les cultures juvéniles. On peut faire un rapprochement avec l'association « Cultures du Cœur », présentée par Serge Saada, qui propose des « permanences » pour préparer les « sorties culturelles » dans des conditions parfois adaptées ou en évitant les « expositions phares » (p. 95-97). En résumé, ces dispositifs proposent d'autres espaces, d'autres temporalités, d'autres contenus moins académiques, d'autres intervenants qui proposent des actions plus accessibles à des publics supposés éloignés de certains répertoires de pratiques.

Cependant, la finalité de bon nombre de dispositifs présentés reste le « raccrochage » scolaire ou culturel en espérant une fréquentation renouvelée tant de l'école que du musée. Se dessine alors un paradoxe peu explicité : il s'agirait de « raccrocher » des élèves ou des (non-)publics en réaction à l'exclusion produite par la forme scolaire ou élitiste de l'institution éducative ou culturelle. En ce sens, on peut interroger l' « inflexion forte » perçue par les auteurs lorsqu'ils avancent un changement des « responsabilités réciproques » : « ce n'est pas aux élèves de s'intégrer, c'est à l'institution scolaire de

s'adapter et de changer » (p. 21). On peut se demander si les dispositifs marginaux et temporaires réservés à un public particulier ne seraient pas une propédeutique à des pratiques conçues comme légitimes. Cela est particulièrement flagrant lorsqu'une enseignante s'exclame après une séance d'une heure et demie sans accroc : « c'est donc possible ! » ou la concentration maintenue lors d'un spectacle à l'Opéra de Paris<sup>3</sup> (p. 58-59). Surprises qui n'empêcheront pas des incidents ou des exclusions au regard de l'ordre scolaire (p. 52 ; 80-81) ou « muséal » (p. 109).

En d'autres termes, les auteur-es mettent en avant les limites inhérentes aux dispositifs et, peut-être, aux usages de la notion d'inclusion sociale. Ainsi, l'inclusion visée par certains dispositifs périscolaires mènerait-elle vers la (ré)intégration de l'ordre scolaire ? Par ailleurs, les dispositifs préserveraient et protégeraient l'institution et sa forme scolaire de tout changement en maintenant un principe d'intégration du « métier d'élève » et de la culture scolaire. Les dispositifs permettraient-ils de faire l'impasse d'une transformation conséquente en une « école inclusive » (p. 20) ou un musée visant l'accessibilité de tout un chacun par son « hospitalité » (p. 92) ? Ainsi, se dessine une voie pour explorer plus avant comment ces dispositifs permettent, *a minima*, d' « esquisser une école plus inclusive » sans « bouleverser radicalement l'ordre scolaire » (p. 55). De la même manière que l'association « Cultures du Cœur » promeut des pratiques non stigmatisantes envers des « publics spécifiques » tout en se confrontant à un ordre muséal et ses rationalisations qui doivent être médiatisées (p. 95).

Au final, la majorité des cas présentés nous semble croiser l'analyse d'autres dispositifs scolaires permettant l'externalisation des devoirs ou des élèves perturbateurs à d'autres professionnels<sup>4</sup> ; des « pédagogies du détour » pouvant ressembler à l'externalisation de publics dits « du champ social » à des organismes privés (p. 111). Il n'y a qu'un pas pour étendre le « nouvel âge de l'organisation scolaire<sup>5</sup> » à d'autres politiques sociales qu'elles soient culturelles ou d'insertions professionnelles « qui s'ignorent souvent » avec des « projets parfois forts similaires » (p. 26). Non sans lien avec la nouvelle gouvernance publique, on peut imaginer un « nouvel âge du dispositif » usant de « projets », « d'évaluation » et de « qualité » qui n'épargne pas les métiers du social<sup>6</sup> ou l'école<sup>7</sup> voire le musée en suivant l'analyse bibliographique de François Mairesse des discours prospectivistes de la littérature muséale où se mêle l'économique et le social.

---

3 Qui nous renvoie aux analyses de S. Morel, « [Une classe de ZEP à l'Opéra de Paris. Enjeux et effets de l'action culturelle](#) », *Réseaux*, n° 137, 2006, p. 173-205.

4 Ou, pour reprendre l'expression de F. Muel-Dreyfus (1975), « [l'école pour tous n'était pas l'école de tous](#) » (p. 69) en excluant « l'enfance anormale » pouvant « contaminer » les autres élèves.

5 Barrère Anne, « [La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire](#) », Carrefours de l'éducation, n° 36, 2013, p. 95-116.

6 Chauvière Michel, [Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation](#), Paris, La Découverte, 2010.

7 Laval Christian et al., [La nouvelle école capitaliste](#), Paris, La Découverte, 2011.

On peut s'attendre à d'autres ouvrages qui suivront ces premières analyses qui invitent à éprouver les actions dites inclusives et peut-être à dépasser les usages rhétoriques d'une notion largement usée par les politiques publiques et les instances européennes. Au vu de son titre, cela sera peut-être le cas lors de leur prochaine journée d'étude : « l'éducation artistique et culturelle : mythes et malentendus » en janvier 2016.