deboeck SUPÉRIEUR

Présentation du dossier

# Le référentiel de l'inclusion en actes : expansion et brouillage des frontières dans les organisations scolaires

Nathalie Bélanger, Gaële Goastellec, Marie Verhoeven

Dans Éducation et Sociétés 2024/2 (n° 52), pages 5 à 19
Éditions De Boeck Supérieur

**ISSN 1373-847X**
**ISBN 9782807380608**
**DOI 10.3917/es.052.0005**

**Article disponible en ligne à l'adresse**
https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2024-2-page-5.htm

CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

**Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.**
La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

# DOSSIER

## Inclusion et organisations scolaires

# Présentation du dossier. Le référentiel de l'inclusion en actes : expansion et brouillage des frontières dans les organisations scolaires

Nathalie Bélanger
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
Pavillon Lamoureux
145, rue privée Jean-Jacques-Lussier
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada
<nbelange@uottawa.ca>

Gaële Goastellec
Institut des Sciences Sociales, Faculté des Sciences Sociales et Politiques
Université de Lausanne
1022 Chavannes-près-Renens Suisse
<gaele.goastellec@unil.ch>

et

Marie Verhoeven
Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation,
l'Éducation et la Formation (GIRSEF)
Faculté des Sciences économiques, sociales et politiques, UCLouvain
Collège Jacques Leclercq
1, Place Montesquieu (boîte L2.08.04)
1348 Louvain-la-Neuve Belgique
<marie.verhoeven@uclouvain.be>

DOI: 10.3917/es.052.0005
Pages 5 à 19



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

À l'agenda politique international depuis le milieu des années 1990 avec la Déclaration de Salamanque (UNESCO 1994), le référentiel de l'inclusion scolaire a progressivement pris l'ascendant sur celui de l'intégration (Vislie 2003, Thomazet 2009, Plaisance et al. 2007). Ce dernier préconisait déjà, sous certaines conditions ne remettant pas en cause l'organisation en tant que telle de l'institution, l'inscription à l'école ordinaire d'élèves identifiés comme à besoin particulier autrefois écartés. Plus précisément, en l'espace d'un demi-siècle, trois séquences se sont succédé pour répondre à l'hétérogénéité des apprenants. Une première étape a correspondu à une sectorisation du traitement de la diversité des besoins des élèves, à travers ce qui peut être qualifié de politiques de discrimination structurelle via la séparation institutionnelle des élèves selon certaines caractéristiques (physiques, mais également sociales, de genre et parfois ethniques). Dans un second temps, l'essor de politiques d'intégration, opérant une distinction entre les élèves jugés éducables et adaptables au système ordinaire et les autres, a conduit à un premier décloisonnement partiel de ces filières sectorisées, mais sans véritablement remettre en cause les structures antérieures. Enfin, le référentiel de l'inclusion qui émerge au tournant du XXIe siècle se caractérise par l'injonction généralisée faite à l'institution éducative de s'adapter à la diversité des besoins et des profils d'élèves, les spécificités de chacun se voyant valorisées, voire célébrées. L'institution se doit désormais d'assurer la réussite de chacun, quelles que soient ses caractéristiques propres, individuelles ou sociales (Ebersold 2010, 2017), en y répondant par un environnement et des conditions d'apprentissages adaptés.

Entendant répondre à la dénonciation des effets négatifs indirects (notamment en termes de ségrégation et d'iniquité) découlant de l'existence de structures éducatives spécialisées séparées (Payet 2017), mais aussi à l'exigence normative accrue de développement du potentiel de chaque individu, ce référentiel de l'inclusion colore aujourd'hui la majorité des déclarations et initiatives internationales relatives à l'éducation (Husson & Pérez 2016). Ce référentiel, qui semble s'être imposé à tous les degrés scolaires, du maternel au supérieur, a progressivement élargi sa cible –de la personne porteuse d'un handicap à l'enrôlement universel (Charlier & Croché 2019), jusqu'à englober toute forme d'écart permanent ou temporaire à la norme scolaire– que cet écart soit défini en termes psycho-cognitifs (trouble de l'apprentissage), médicaux (déficiences) ou en termes sociaux, culturels ou identitaires (Ebersold 2012). Ainsi, le principe d'inclusion s'est en quelque sorte généralisé et vise aujourd'hui chaque apprenant, considéré comme un être unique aux caractéristiques spécifiques –ce qui reflète la montée d'un paradigme singulariste ou différentialiste (Hardy & Woodcock 2015).



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

Ce référentiel de l'inclusion articule une double injonction normative, adressée aux individus et aux organisations. D'une part, sur le versant individuel, l'imaginaire de l'inclusion s'ancre clairement dans ce que Genard (2013, 2015) appelle la nouvelle anthropologie de la vulnérabilité et de la capacité. Refusant la ligne de démarcation nette entre sujets considérés capables ou incapables tracée par la modernité, ce nouvel imaginaire anthropologique appréhende l'individu comme un être à la fois vulnérable et capable. Tout en prenant acte de la fragilité ou de la vulnérabilité propres à la condition humaine, il pose la capacité des individus à la fois comme un donné –une propriété anthropologique et éthique– et comme une qualité fluctuante empiriquement, fragile, mais susceptible de s'épanouir ou de se rétrécir au gré des environnements sociaux qui la soutiennent ou l'entravent. Il devient alors indispensable que cet individu, fragile mais résilient, puisse bénéficier d'un environnement et d'un accompagnement lui permettant d'identifier ou de recomposer ses forces, ses capacités, de déployer son pouvoir d'agir. Ces transformations normatives vont de pair avec la diffusion d'une norme d'autonomie (Erhenberg 1998) enjoignant chacun à prendre en charge sa destinée. L'injonction à l'autonomie a clairement pénétré l'espace scolaire, où elle opère de plus en plus au cœur des dispositifs d'évaluation (Durler 2015) et d'accompagnement des élèves, tout particulièrement dans les segments les plus vulnérables ou en décrochage (Verhoeven 2018). Mais elle renvoie plus largement à une nouvelle représentation de l'individu et de l'organisation sociale, dans laquelle la diversité est à appréhender dans une perspective capacitaire (et non plus essentialiste) que les institutions, dont l'école, doivent développer/assurer pour tous les élèves (Ebersold 2019, Verhoeven & Bernal Gonzalez 2023).

D'autre part, et de manière inséparable du point précédent, une injonction est adressée à l'institution scolaire elle-même, appelée à se recomposer pour mieux accueillir (Bélanger & Duchesne 2010). Le référentiel de l'inclusion est porteur d'un appel à une transformation en profondeur des systèmes et des organisations éducatives, tenus d'offrir à chaque apprenant les conditions organisationnelles, matérielles et pédagogiques susceptibles de l'accompagner dans le développement optimal de ses potentialités, voire, le cas échéant, de le protéger face aux vulnérabilités). Face à des individus perçus comme autrement capables (Plaisance 2009), l'école est davantage considérée dans ce qu'Ebersold (2022) nomme sa production d'usage, à savoir sa capacité à concevoir des environnements et des pratiques susceptibles de permettre la réussite scolaire et l'insertion sociale et professionnelle de chacun. Cette attente renvoie à un "impératif d'accessibilité, [qui] est à l'ambition inclusive revendiquée par la société de la connaissance, ce que la réadaptation fut à l'ambition intégrative spécifiant la société industrielle" (Ebersold 2019, 32).



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

L'inclusion traduit ainsi les nouvelles responsabilités dorénavant dévolues aux organisations éducatives (Ebersold 2010), désormais susceptibles de rendre des comptes quant à leur propre capacité à inclure (Genard 2013).

Sur le plan des politiques concrètes, le vocable de l'inclusion se décline aujourd'hui conjointement à des notions d'équité et de diversité, dans ce qui est devenu l'EDI (Équité, Diversité, Inclusion), à travers l'affirmation d'une ouverture des organisations à toutes les diversités, lesquelles sont célébrées, au risque d'une nouvelle essentialisation.

## Un référentiel phare… sous tension

Ce tournant inclusif a suscité l'engouement, mais aussi la critique. Dans le domaine de la prise en charge du handicap comme dans celui de la lutte contre diverses formes de ségrégation, la perspective inclusive a parfois été présentée comme une réponse plus ambitieuse que les précédentes en termes de justice sociale (puisqu'elle prétend, plus que le référentiel de l'égalité des chances par exemple, agir sur les structures éducatives) et de reconnaissance des individus et de diversité humaine (puisqu'elle se pose comme valorisant les singularités et le déploiement des capacités, du potentiel de chacun). Néanmoins, l'acception très large donnée à la notion de diversité (mêlant registres individuel, médical, social, culturel…) tend à générer un brouillage des frontières entre les référentiels d'inclusion et de justice sociale : le périmètre des politiques inclusives couvre désormais une large gamme d'appartenances, se superposant progressivement à celui de justice sociale, mesuré à l'aune de la représentation de la diversité dans les différentes filières de formation et ce alors même que le référentiel inclusif laisse peu de place aux préoccupations égalitaristes ou redistributives (Verhoeven & Bernal Gonzalez 2023). Les travaux de Shakespeare (2010) illustrent ce brouillage en revenant sur les avancées et les écueils du modèle social du handicap qui a documenté le référentiel de l'inclusion. Si ce modèle a permis de s'éloigner d'un paradigme essentiellement psycho-médical et de changer les regards, l'inscription du handicap dans une perspective identitaire nourrit un certain relativisme et conforte l'utopie de faire tomber toute barrière. Une posture qui à terme risque d'effacer des enjeux propres aux personnes handicapées.

De même, pour certains, ce narratif inclusif entretient des relations étroites avec le néolibéralisme ou encore les logiques managériales liées aux nouvelles politiques d'éducation, ce qui suscite la méfiance des acteurs et chercheurs critiques. Ainsi, pour Maroy (2018), il fait écho à la normativité



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

propre à la nouvelle gestion publique (New Public Management), qui articule une facette performative et une facette inclusive ; tandis que pour Laval et al. (2011), sa montée fait partie des transformations de l'éducation qui accompagnent l'économie néolibérale mondialisée. Selon ces derniers, la sphère éducative est de plus en plus régie par des logiques hétéronomes, propres à la sphère productive, ce qui en transforme en profondeur le langage, le régime de connaissance et les pratiques pédagogiques. Les fins de l'éducation se voient ainsi redéfinies, articulant l'objectif de former un capital humain compétitif avec celui de façonner des subjectivités néolibérales adaptables et enjointes à la responsabilité de soi. Dans une telle conjoncture marquée par la compétition et l'employabilité, la question sociale se pense moins en termes égalitaristes qu'en termes de lutte contre l'exclusion et l'insécurité sociale.

Pour autant, le narratif du référentiel de l'inclusion, porté par les grandes agences internationales, est dorénavant dominant –même en dehors de l'école, dans le milieu de l'entreprise et ailleurs (Barrère & Mairesse 2015)– et promeut, pour chacun, un droit de participer, de réussir et de développer son potentiel (OCDE 2018).

S'il s'apparente aujourd'hui à un référentiel mondialement diffusé, sa mise en œuvre n'est pas sans soulever de nombreuses interrogations. Une dizaine d'années après l'engouement massif qu'elle a suscité, où en est l'inclusion ? D'emblée, un premier constat s'impose, soit celui de la grande disparité de ses interprétations et des réformes concrètes qui s'en inspirent. Sans surprise, l'opérationnalisation de ce discours global dans les différents systèmes éducatifs est médiée par les réalités nationales et locales où il est implémenté. Ainsi, à l'échelon national, les traductions du référentiel de l'inclusion abondent, mais divergent dans leurs formes. Même à l'échelon local, dans le quotidien des écoles, le référentiel de l'inclusion s'incarne et épouse les contours de réalités diversifiées. Il se décline ainsi en diverses initiatives qu'il s'agisse des compétences du XXIe siècle définies par l'OCDE qui visent d'abord et avant tout la formation de futurs professionnels flexibles face à des marchés de l'emploi de plus en plus instables, ainsi que des apprenants autonomes. L'objectif étant que chaque élève puisse réussir sur le plan personnel du bien-être, mais aussi sur le plan économique et productif en s'engageant à une citoyenneté locale, mondiale et numérique. Cela se traduit, plus précisément et à titre d'exemples, en Suisse par le concept 360° qui vise "une meilleure prise en compte de la diversité des besoins des élèves afin de permettre à chaque enfant de réaliser pleinement son potentiel" (Canton de Vaud 2019), en France par une "École pleinement inclusive" (MENJ 2019) ou encore en Belgique francophone, dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, par diverses mesures visant à promouvoir "l'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en luttant contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement" (Fédération Wallonie-Bruxelles 2015). Cet objectif se traduit, d'une part, par une injonction adressée aux établissements ordinaires à inclure un éventail toujours plus large d'élèves à besoins spécifiques, tout en resserrant la catégorie d'élèves désignés comme porteurs de troubles et difficultés requérant d'intégrer les établissements spécialisés, et d'autre part par une reconfiguration des périmètres et relations entre établissements ordinaires et pôles d'enseignement spécialisés.

Ces éléments laissent entrevoir que les traductions du référentiel de l'inclusion dans des systèmes éducatifs nationaux, qui diffèrent par leur histoire et leurs structures, sont porteuses d'inflexions significatives, qui colorent, selon une logique de dépendance au sentier, les interprétations des périmètres et des catégorisations à l'œuvre. Ce mouvement de traduction impacte alors très concrètement les organisations éducatives, leurs fonctionnements, leurs routines, leurs frontières et modalités de hiérarchisation. C'est à cette question de la traduction effective des politiques inclusives en pratiques et en dispositifs organisationnels que ce dossier est consacré. Les articles qui suivent s'inscrivent dans une perspective de sociologie des organisations, du travail et de l'école, pour donner à voir les conséquences systémiques, organisationnelles et professionnelles et les recompositions à l'œuvre. Les contributions confrontent les déclarations d'intention et l'organisation effective du monde scolaire, selon les spécificités nationales ou locales associées aux politiques d'inclusion.

Peu de recherches portent sur la traduction du référentiel inclusif en pratique et sur ses interactions avec les organisations éducatives. Si ce constat est vrai à l'intérieur des systèmes nationaux, il l'est encore plus dans une optique comparative (Forlin 2010, Bonvin et al. 2013). Il s'agit ainsi de se demander comment ce changement de référentiel, cette "révolution anthropologique silencieuse" (Ebersold 2019 à la suite de Zawadzki 2001) –faisant de l'individu d'une part, et de la valorisation de la diversité d'autre part, la pierre angulaire de l'organisation sociale)– impacte-t-il concrètement l'organisation scolaire ?

À la suite de précédents travaux publiés dans cette revue (LeVasseur & Cormier-Boutin 2019), il s'agit de mettre ici en dialogue les recherches récentes sur les systèmes, les organisations et les acteurs éducatifs, à travers trois grands questionnements. Le premier a trait à la reconfiguration des anciennes lignes d'action et de pratiques qu'entraîne la montée du référentiel de l'inclusion. Le deuxième porte sur la cartographie et l'écologie des professions ainsi que sur les nouvelles divisions du travail que le référentiel entraîne. Enfin, le dernier s'intéresse aux relations entre écoles et familles, les parents étant appelés à jouer un rôle dans la mise en œuvre de ce référentiel de l'inclusion.



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

## Les anciennes lignes de fracture scolaire à l'épreuve de l'implémentation du référentiel de l'inclusion

La mise en œuvre des politiques d'inclusion vient inévitablement bousculer et reconfigurer les lignes de division et de hiérarchie préexistantes, et ce de diverses manières. Si l'école est appelée à changer dans un monde en évolution, il est prévisible que les injonctions et dispositifs inclusifs viennent frotter avec les caractéristiques de l'organisation scolaire, que ce soit du fait des structures éducatives d'ensemble, des politiques concrètes, des structures administratives, de la formation et des pratiques des enseignants ou encore des pédagogies implémentées (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese & Doudin 2013) ou encore des rapports de pouvoir entre acteurs du système scolaire.

D'un point de vue global d'abord, l'enseignement spécialisé, historiquement dévolu à la scolarisation d'élèves handicapés ou en difficulté à l'école, tout comme l'école ordinaire, voient leurs périmètres rediscutés et recomposés à la suite de l'injonction à l'inclusion. Si le premier ne disparaît pas tout à fait, les dispositifs et mesures ne faisant parfois que s'empiler (Bélanger & Maunier 2017), la seconde est appelée à se modifier considérablement, bien que des résistances s'observent et que cet appel à l'inclusion contraste avec certaines dynamiques structurelles de l'école ordinaire du XXIe siècle, caractérisées par une tendance à la ségrégation, à l'instar de l'école française (Dubet & Vallaud-Belkacem 2024). À un échelon macroscopique et comparatif, il est permis de penser qu'en fonction de l'histoire des structures éducatives, de l'existence plus ou moins précoce de filières (Mons 2008), de la place historique de l'enseignement spécialisé, des représentations de la diversité sociale (Goastellec 2012), des logiques de quasi-marché scolaire et, plus généralement, de différentes dépendances aux sentiers, le référentiel se traduit différemment. Interroger les modalités d'implémentation du référentiel inclusif selon les structures préalables des systèmes scolaires, soit dans des systèmes qui ont une tradition de différenciation précoce ou à l'inverse de tronc commun long, et selon les populations d'élèves concernées permet de constater les reconfigurations à l'œuvre.

Le référentiel inclusif signe aussi un déplacement dans la conception et le traitement des inégalités. En effet, dans la nouvelle grammaire sociale propre à la seconde modernité, les inégalités ne sont plus seulement documentées en lien avec les positions socioéconomiques, mais se multiplient ou sont diffractées selon plusieurs dimensions ; dans le même mouvement, les inégalités socioéconomiques cèdent la place aux obstacles à la participation



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

(Dubet 2010). Le référentiel inclusif porte la marque de ce déplacement, qui s'incarne dans de nouvelles mesures menées dans la sphère scolaire au nom de la justice sociale tel qu'évoqué plus haut (Verhoeven & Bernal Gonzalez 2023). Si les politiques compensatoires inspirées de l'approche libérale-égalitariste rawlsienne, souvent centrées sur des critères socioéconomiques, n'ont pas disparu, de nouvelles approches s'y superposent, articulant à nouveaux frais égalité de droit et reconnaissance des singularités ou de la diversité, insistant sur la mise en place d'un cadre de reconnaissance pour les élèves (au sens de Honneth) ou encore proposant de mieux penser, dans la ligne de l'approche par les capabilités de Sen, des dispositifs éducatifs comme facteurs de conversion au service de l'épanouissement de la liberté réelle et de la pleine participation sociale des individus. Ces inflexions entrent sans doute en tension avec la structuration de l'offre scolaire en filières et avec les modalités d'orientation scolaire, qui s'avèrent traversées par des formes de hiérarchisation sociales et symboliques (voire avec une essentialisation des différences) peu compatibles avec les registres de la reconnaissance et de la capacité.

Ancrés dans des espaces nationaux différenciés, les articles proposés dans le premier questionnement du dossier documentent, chacun à leur échelle, les frottements occasionnés par la mise en œuvre concrète du référentiel de l'inclusion (ou de certaines de ses traductions) dans des segments particuliers du système éducatif. Ils donnent à voir la manière dont les lignes de division préexistantes (en fonction de la nature de l'offre ou des segments de publics pris en compte) sont impactées par les mesures inclusives, laissant voir des transformations partielles, mais aussi des recompositions où la fonction de sélection continue à s'exercer, subtilement ou non, à d'autres échelons, et par d'autres processus.

Le référentiel de l'inclusion prétend s'éloigner des processus de signalement hérités de l'éducation spécialisée pour faire en sorte que ce soit l'établissement qui se transforme et soit responsable de s'adapter à la diversité des profils des apprenants. Mais de quels établissements s'agit-il ? Ceux destinés à la petite enfance autant que ceux offrant des programmes d'études postsecondaires et universitaires ? La question se pose également de savoir si des politiques d'inclusion sont recommandées partout et si elles sont mises en œuvre dans certaines filières spécifiques, notamment dans le cadre de l'enseignement professionnel. Quelles orientations de sens, quelles traductions concrètes s'opèrent-elles au sein de ce segment du système éducatif à la fois dominé dans le champ scolaire et fortement articulé à la sphère productive ? Valérie Capdevielle, Amélie Courtinat-Camps, Myriam de Léonardis, Léna Lespine, Florence Savournin, Émilie Chevallier-Rodrigues et Emmanuelle Brossais (pages 23-40) interrogent le paradigme inclusif dans deux lycées



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

professionnels (LP) français qui accueillent des étudiants en situation de handicap. Elles constatent que le référentiel inclusif s'y opérationnalise. Les pratiques différenciées et le suivi personnalisé constituent même le quotidien du LP étant donné sa vocation, son fonctionnement, mais une fois sur le marché de l'emploi, les entreprises censées engager les étudiants apparaissent moins préparées ou enclines à poursuivre ce qui a été réalisé dans l'établissement.

Si le référentiel de l'inclusion vise un élargissement des publics, il y a lieu d'en questionner l'universalisation puisque les traductions nationales et locales s'accompagnent parfois du maintien de politiques ou de pratiques plus anciennes, qui se déploient en silo pour différentes populations d'élèves. Pour ceux considérés encore trop peu familiers avec la culture de l'école, Noémie Mathivat, Jeanne Rey et Laure Kloetzer (pages 41-61) examinent des dispositifs dédiés aux élèves primo-arrivants allophones en Suisse et montrent que la prolongation de la scolarité en classe d'accueil est parfois privilégiée par les enseignantes, avec l'intention de protéger les élèves d'une scolarisation en classe ordinaire perçue comme à rebours de l'école inclusive ou source d'une soumission à la dureté des logiques de sélection à l'œuvre. Il est alors frappant d'observer que ces publics souvent "altérisés" (pour reprendre ce concept cher aux chercheurs des études sur le handicap –disability studies– et qui renvoie à un processus psychosociologique de catégorisation d'un groupe conduisant au maintien de frontières symboliques naturalisées entre ce groupe et le groupe majoritaire) restent pensés dans un "au-dehors" du champ d'application de l'inclusion.

Le nouveau référentiel imprègne-t-il toutes les structures éducatives, même celles au-delà de l'instruction obligatoire au fur et à mesure que des générations ayant été prises en charge à des degrés inférieurs arrivent à celui de l'éducation postsecondaire ? Ou alors, l'injonction globale à davantage d'inclusion cohabite-t-elle avec le maintien de dispositifs spécifiques plus anciens qui perpétuent les catégorisations et le tri social ? Tomás Ilabaca Turri, Claudia Cecchi Bernales et Karla Moreno Matus (pages 63-80) examinent, au Chili, la sous-représentation des étudiants des classes populaires dans l'enseignement supérieur. À travers l'étude de la mise en œuvre d'un Programme d'accès à l'enseignement supérieur (intitulé PACE), l'interprétation dominante de l'inclusion apparaît en termes de redistribution des opportunités et d'accès à l'enseignement, mais aussi d'émergence progressive de nouvelles orientations faisant appel à une rhétorique de la reconnaissance ainsi qu'à une logique d'accompagnement intégral de l'étudiant dans ses dimensions académiques et extra-académiques.

Se dégagent ainsi les brouillages des frontières et les recompositions, dans une dynamique circulaire entre référentiel et structures.



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

# L'impact du référentiel de l'inclusion sur la division et l'organisation du travail des enseignants et des professionnels accompagnateurs

La division du travail que génère la mise en œuvre du référentiel transforme les rapports de pouvoir entre enseignants et autres professionnels, avec une évolution des modes de collaboration (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel 2010, Rousseau et al. 2017 ; Bélanger et al. 2023, Bélanger & Kahn 2019) et des professionnalités enseignantes (Guirimand & Mazereau 2016). Analyser leur recomposition est central. Non seulement la hiérarchie entre experts et profanes apparaît transformée, mais de nouveaux décloisonnements professionnels ont également lieu (Ebersold & Détraux 2003) et, avec eux, de nouvelles asymétries (Payet 2015).

Amandine Bernal Gonzalez, Xavier Dumay, Vincent Dupriez et Virginie März (pages 83-100) examinent, dans une perspective abbottienne (Abbott 1988), la division du travail éducatif à l'école en Belgique francophone, en se focalisant sur les acteurs psycho-médico-sociaux externes aux établissements scolaires. Les auteurs notent une expansion dans nombre de ceux-ci, mais surtout un partage de leurs responsabilités parfois chaotique. Il faut dire qu'en Communauté française de Belgique, il est envisagé, dans le cadre du Pacte déjà mentionné, de transformer la régulation d'ensemble du système éducatif en réformant l'enseignement spécialisé. Ce dernier procède par pôle géographique pour les enfants porteurs de handicaps lourds, les autres, identifiés comme à besoin spécifique, étant inclus dans l'école ordinaire, tout en ayant accès à l'école spécialisée comme institution ressource. La réorganisation structurelle impacte l'équilibre et la répartition tant des publics d'élèves que des professionnels, avec des couloirs de prise en charge des élèves identifiés comme à besoin spécifique, à l'instar de nouvelles collaborations entre enseignants de l'école ordinaire et personnel spécialisé en école spécialisée ou ordinaire. En filigrane, la question de la redistribution des ressources et des expertises en découle et s'accompagne de conflits.

En s'inspirant aussi des travaux d'Abbott (1988), mais également de ceux de Demailly (2008), Mathieu Laville et Philippe Mazereau (pages 101-118) interrogent la notion de frontières professionnelles dans le cadre de leur enquête sur deux terrains, le premier dans une unité d'enseignement maternelle autisme en région Normandie, le deuxième dans un collège de la région parisienne engagé dans une démarche de scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Si ces auteurs ont constaté une certaine négociation des frontières



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

professionnelles et des reconfigurations en cours à l'avantage de la mise en œuvre de la politique inclusive, leur prégnance quand les initiatives ne sont pas pérennes et le constant retour à la catégorisation des publics entravent ce qu'ils appellent la couture des liens émergents (une dynamique interprofessionnelle étant pourtant indispensable à la mise en acte d'une véritable inclusion).

Ce retour à la recatégorisation des élèves est aussi observé par Laurent Bovey (pages119-134) qui montre que lorsque les enseignantes spécialisées sont appelées à intervenir en classe ordinaire auprès des élèves considérés à besoins particuliers dans des écoles du canton de Vaud en Suisse, elles doivent négocier leur place ainsi que celles des élèves qu'elles suivent. De cette négociation avec les titulaires de classe, elles se voient paradoxalement confier une fonction de tri scolaire, en porte-à-faux, précise l'auteur, avec l'objectif d'inclusion qui guide leurs pratiques. Le référentiel de l'inclusion bouscule les anciennes pratiques de signalement et de catégorisation, mais ne s'avère pas imperméable à de nouvelles formes transitant notamment par le jeu des frontières professionnelles qui se redéploient (Lavoie, Thomazet, Feuilladieu, Pelgrims & Ebersold 2013).

## Les parents, des acteurs parties prenantes de la mise en œuvre du référentiel de l'inclusion ?

Le troisième questionnement du dossier porte sur les parents et les rôles qu'ils jouent dans la traduction du référentiel dans les écoles. Pour les parents, cela peut déboucher sur le développement de stratégies de scolarisations spécifiques. Dans certains cas, l'expertise parentale fait l'objet d'une reconnaissance juridique. Ainsi, dans le canton de Vaud, la loi permet formellement aux parents d'aller contre l'expertise professionnelle, et in fine de décider des modalités de l'inscription scolaire de leurs enfants. En s'intéressant aux parents d'enfants catégorisés comme ayant des besoins éducatifs particuliers en Suisse dans les cantons de Vaud et de Genève, Alexandre Sotirov (pages 135-154) montre que leur participation au travail ensemble auquel ils sont conviés et par rapport auquel ils doivent souvent se conformer selon certaines modalités, favorise surtout ceux appartenant aux classes moyennes et supérieures, donnant davantage de chance à leur enfant d'être inclus. De même, à partir d'une enquête exploratoire sur les rencontres école-familles dans un collège en réseau d'éducation prioritaire renforcé en France, Sylviane Feuilladieu (pages 155-171) dévoile comment l'impératif d'accessibilité que sous-tend l'imaginaire de l'école inclusive invite en un certain sens à la participation des parents, même ceux les plus



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

éloignés de la culture scolaire. Pour autant, l'autrice montre que si cela se fait, en une certaine mesure, la perspective reste normée par l'école et asymétrique.

In fine, dans un environnement caractérisé à la fois par un enthousiasme plus modéré vis-à-vis de l'inclusion ou de ses possibilités de mise en œuvre, un maintien ou une tendance à l'accroissement des inégalités scolaires (Goastellec 2022) et une augmentation de la ségrégation scolaire dans certains cas (Dubet & Ballaud-Belkacem 2024), ce dossier thématique offre des perspectives originales susceptibles d'être prolongées par de nouvelles recherches. D'une part, par son déploiement comparatif : les études de cas développées par les auteurs s'inscrivent dans des pays variés (Belgique, Chili, France, Suisse) et appellent des recherches immédiatement comparatives pour mieux saisir les dépendances au sentier des politiques inclusives. D'autre part, par la perspective longitudinale qu'il induit en offrant un regard sur les différentes étapes du parcours scolaire bien au-delà de la scolarité obligatoire initialement concernée, c'est-à-dire dès la négociation de l'entrée à l'école enfantine et jusqu'aux politiques universitaires. Ce déploiement du référentiel d'inclusion aux différentes étapes de la scolarité appelle le développement de recherches longitudinales offrant une perspective compréhensive des parcours d'élèves et d'étudiants dans un territoire donné. Comment se construisent-ils au prisme des politiques d'inclusion variées aux différents degrés scolaires et possiblement changeantes au fil du temps ?

En interrogeant la traduction de ce référentiel dans des filières scolaires peu investiguées jusqu'ici –formations professionnelles, dispositifs de scolarisation séparés à l'instar des classes d'accueil et milieu universitaire– les articles de ce dossier documentent la diversité des recompositions à l'œuvre et la façon dont elles coexistent ou s'agrègent au sein d'un même système scolaire, y compris entre institutions scolaires distinctes à un même degré de formation (par exemple entre lycée général et lycée professionnel), pointant l'intérêt de comparer, à échelon scolaire équivalent, les dispositifs existant selon les filières et leurs effets différenciés en fonction des enjeux de sélection et de hiérarchisation qui s'y incarnent.

Enfin, en offrant une perspective transversale relative à la catégorisation et la labellisation des publics (porteurs de handicap, allophones, issus de groupes sociaux socialement désavantagés, etc.) des politiques d'inclusion, les recherches présentées ici appellent au développement de travaux investiguant comment l'articulation du référentiel d'inclusion avec celui d'équité et de diversité participe au brouillage des frontières entre justice sociale et inclusion et ses conséquences pour les systèmes scolaires, les professionnels qui y travaillent et les individus qui les empruntent. Ce dossier pointe aussi les risques que les traductions peuvent produire en termes de nouvelles essentialisations et catégorisations.



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

## Références bibliographiques

ABBOTT A. 1988 *The System of profession*. An essay on the expert division of labour, Chicago, Chicago University Press

BARRÈRE A. & MAIRESSE F. 2015 *L'inclusion sociale : les enjeux de la culture et de l'éducation*, Paris, L'Harmattan

BÉLANGER N., ST-PIERRE J., TOULLEC M. & BOCCHI P. 2023 "Le travail enseignant à l'heure des dispositifs individualisant l'aide aux élèves. Comparaison internationale", *Éducation comparée -27*, 21-52

BÉLANGER N. & DUCHESNE H. 2010 *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa

BÉLANGER N. & KAHN S. 2019 "Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique", *Recherches en éducation-35*, 27-37

BÉLANGER N. & MAUNIER S. 2017 "Hétérogénéité des élèves à l'école. Retour sur des catégories de pensée et d'action", *Éducation et Sociétés-40*, 167-184

BONVIN P., RAMEL S., CURCHOD-RUEDI D., ALBANESE O. & DOUDIN P-A. 2013 Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces, Alter, vol. 7, n° 2, 127-134

CANTON DE VAUD 2019 Concept 360 degrés. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination de mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire <www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf>

CHARLIER J-E. & CROCHÉ S. 2019 "L'ordonnancement des flux d'apprenants", *Éducation et Sociétés-44*, 13-28

DEMAILLY L. 2008 *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Lille, Presses universitaires du Septentrion

DUBET F. 2010 Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ?, *Éducation et Sociétés-25*, 17-34 <https://doi.org/10.3917/es.025.0017>

DUBET F. & VALLAUD-BELKACEM N. 2024 *Le ghetto scolaire*, Paris, Seuil

DURLER H. 2015 *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, PUR

EBERSOLD S. 2010 "Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap', *Alter. European Journal of Disability Research-4*, 318-328

EBERSOLD S. 2012 École inclusive, in van Zanten A. & Rayou P. dir. *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 237-239

EBERSOLD S. 2017 "L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité", *Éducation et Sociétés-40*, 89-103

EBERSOLD S. 2019 La grammaire de l'accessibilité, *Éducation et Sociétés-44*, 31-47

EBERSOLD S. 2022 "École inclusive, redéfinition du fait collectif et fonctions de l'accessibilité", *Éducation et Sociétés-48(2)*, 165-184



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

EBERSOLD S. & DETRAUX J. 2003 Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux, in Chatelanat G. dir. *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 77-92

EHRENBERG A. 1998 *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES 2017 Pacte pour un enseignement d'excellence, Avis n° 3 du Groupe Central <www.enseignement.be/index.php?page=28591&navi=4911>

FORLIN C. ed. 2010 *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches* (1st ed.), London, Routledge

GENARD J.-L. 2013 De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation, *Politique et sociétés -32(1)*, 43-62

GENARD J.-L. 2015 L'humain sous l'horizon de l'incapacité, *Recherches sociologiques et anthropologiques -46(1)*, 129-146

GOASTELLEC G. 2012 The Europeanisation of the measurement of diversity in education: a soft instrument of public policy, *Globalization, Societies and Education-10(4)*, 493-506

GOASTELLEC G. 2022 Ethnicity on top of social class? Inclusion and diversity in access to higher education degrees in Europe (1950-2010), *European Journal of Education-57*, 218-234

GUIRIMAND N. & MAZEREAU P. 2016 Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions, *Carrefours de l'éducation-42(2)*, 47-60

HARDY I. & WOODCOCK S. 2015 Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit, *International Journal of Inclusive Education-19(2)*, 141-164

HUSSON L. & PEREZ J.M 2016 "Handicap et inclusion à l'école : entre mondialisation des droits et agir éducatif", *Carrefours de l'éducation -2*, 187-200

LAVAL C., VERGNE F., CLÉMENT P. & DREUX P. 2011 *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte

LAVOIE G., THOMAZET S., FEUILLADIEU S., PELGRIMS G., & EBERSOLD S. 2013 Construction sociale de la désignation des élèves à "besoins éducatifs particulier" : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants, *Alter-7(2)*, 93-101

LEVASSEUR L. & CORMIER-BOUTIN C. 2019 L'école québécoise face aux défis de l'inclusion : concurrence, pouvoir des parents et division du travail éducatif. *Éducation et Sociétés-44*, 97-111 <https://doi.org/10.3917/es.044.0097>

MAROY C. 2018 Nouvelles figures du social et reconfigurations de la normativité scolaire. *Raisons éducatives -22*, 277-294

MENJ (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse) 2019 Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019 <www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/2019_DP_ecole_inclusive_1137297.pdf>

MONS N. 2008 Élites scolaires, inégalités sociales et renouveau des filières dans l'école moyenne : une comparaison internationale, *Éducation et Sociétés-21*, 17-32 <https://doi.org/10.3917/es.021.0017>



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)

OECD 2018 The future of education and skills: Education 2030, *OECD Education Working Papers*. <www.oecd.org/ educat ion/ 2030/ E2030%20P osit ion%20Pa per%20(05.04.2018).pdf>

PAYET J.-P. 2015 Collaborer avec les parents. La symétrisation de la relation enseignants-parents à l'épreuve de la gestion des risques sociaux, in Payet J.-P. & Purenne A. dir. *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*, Paris, L'Harmattan

PAYET J.-P. 2017 Les inégalités sociales de participation face à l'orientation vers l'enseignement spécialisé, in Gremion L., Ramel S., Angelucci V. & Kalubi J.-C. dir. *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels de l'école*, Ottawa, Presses universitaires d'Ottawa, 3-18

PLAISANCE E. 2009 *Autrement capables*, Paris, Autrement

PLAISANCE É., BELMONT B., VÉRILLON A. & SCHNEIDER C. 2007 "Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat", *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation -37*, 159-164 <https://doi.org/10.3917/nras.037.0159>

ROUSSEAU N., POINT M., VIENNEAU R, DESMARAIS M.E. & DESMARAIS K. 2017 "Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse", *Revue suisse des sciences de l'éducation -39(1)*, 21-40

SHAKESPEARE T. 2010 The Social Model of Disability, in Davis L.-J ed. *The Disability Studies Reader*, London, Routledge, 266-273

THOMAZET S. 2009 "From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice?", *International Journal of Inclusive Education-13(6)*, <https://doi.org/10.1080/13603110801923476>

TOULLEC-THÉRY M. & NÉDÉLEC-TROHEL I. 2010 "Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ?" *Recherche et Formation-64*, 123-138

UNESCO 1994 Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. *Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*, Salamanca, Espagne

VERHOEVEN M. 2018 "Médiateurs scolaires et travailleurs de l'accrochage scolaire en Belgique francophone : interprétations et négociations autour du partage du travail socioéducatif", *Raisons Pratiques-22(1)*, 103-126

VERHOEVEN M. & BERNAL GONZALEZ A. 2023 Inclusive education, globalization and new philosophical perspectives on social justice, in Mattei P., Dumay X., Mangez E. & Behrend J. eds *Oxford Handbook on Education and Globalization*, New York, Oxford University Press, Chapter 12, 267-286

VISLIE L. 2003 "From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies", *European Journal of Special Needs Education-18*, 17-35

ZAWADSKI P. 2001 Malaise dans la temporalité. Dimensions d'une transformation anthropologique silencieuse, in Zawadski P. dir. *Malaise dans la temporalité*, Paris, Publications de la Sorbonne, 11-66



© De Boeck Supérieur | Téléchargé le 18/07/2024 sur www.cairn.info (IP: 90.22.71.80)