

L'ORDONNANCEMENT DES FLUX D'APPRENANTS

[Jean-Émile Charlier](#), [Sarah Croché](#)

De Boeck Supérieur | « Éducation et sociétés »

2019/2 n° 44 | pages 13 à 28

ISSN 1373-847X

ISBN 9782807392779

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2019-2-page-13.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

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.

L'ordonnancement des flux d'apprenants

Jean-Émile CHARLIER

Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation

Université Catholique de Louvain

151 chaussée de Binche, B-7000 Mons Belgique

<jean-emile.charlier@uclouvain.be>

et

Sarah CROCHÉ

Centre amiénois de recherche en éducation et formation (CAREF)

Université de Picardie Jules Verne (UPJV), Campus, Chemin du Thil

80025 Amiens cedex

<sarah.croche@u-picardie.fr>

L'impératif d'inclusion, omniprésent dans le discours des pilotes de l'enseignement s'est construit très progressivement et constitue le point provisoire d'aboutissement et de synthèse des politiques de démocratisation qui y ont été menées depuis les années 1950. Pendant des décennies, il y a été moins question d'inclusion que de luttes contre l'exclusion : celles-ci ont concerné les gens de couleur, les femmes, les populations les moins nanties, celles qui sont les plus éloignées de la culture scolaire. Le premier enjeu a été de permettre aux membres de ces groupes-cibles d'accéder sans réserve à l'enseignement. Il s'est rapidement doublé de celui de faire évoluer les programmes et l'organisation de l'école pour que celles et ceux qu'elle excluait précédemment puissent s'y épanouir personnellement et s'y révéler performants. Jusque dans les années 1980, l'idéal de justice était sans ambiguïté et la quête de sa réalisation se confondait avec ces luttes contre l'exclusion. Toutes les réformes qui ont soutenu l'avènement de l'école compréhensive (*comprehensive school*) dans ses diverses modalités d'organisation et sous ses appellations variées étaient inspirées par cet idéal.

L'inclusion : à l'origine, une nouvelle approche de la personne porteuse d'un handicap

La décennie 1990 a vu les organisations internationales affirmer leur volonté d'intervenir de façon significative dans l'orientation des politiques éducatives nationales. Elle s'est ouverte par l'adoption à Jomtien de la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* (UNESCO 1990) qui a lancé le programme d'éducation pour tous. L'impératif d'inclusion, qui impose de veiller à ne laisser personne de côté, se retrouve dans ces textes, même si le mot inclusion n'y figure pas. Le discours dénonciateur de l'exclusion, dominant au cours des décennies précédentes, est abandonné au profit des termes disparités et discrimination qui désignent le résultat plutôt que le processus : "Il faut s'attacher activement à éliminer les disparités éducatives qui peuvent exister au détriment de certains groupes. Les pauvres, les enfants des rues et les enfants qui travaillent, les populations des zones rurales ou reculées, les nomades et les travailleurs migrants, les populations autochtones, les minorités ethniques, raciales et linguistiques, les réfugiés, les personnes déplacées par la guerre, les populations sous régime d'occupation, ne doivent subir aucune discrimination dans l'accès aux formations" (UNESCO 1990, 5). Les personnes porteuses d'un handicap ne sont pas reprises dans cette liste très détaillée, elles ont droit à un paragraphe spécifique dans lequel il est recommandé de leur garantir l'accès à l'éducation sans qu'une préférence nette soit exprimée pour un enseignement spécialisé intégré au système éducatif ou pour leur inclusion dans l'enseignement ordinaire : "Les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale. Il est nécessaire de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées" (UNESCO 1990, 5).

En 1993, les Nations unies ont adopté les *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés* (ONU 1993) qui prend clairement parti pour que "l'éducation des handicapés [soit organisée] dans les établissements d'enseignement général [mainstream schools] [ce qui] suppose l'existence de services d'interprétation et d'autres services d'appui appropriés" (ONU 1993). Afin qu'aucun doute ne subsiste, le texte précise : "Lorsque le système d'enseignement général ne répond pas encore aux besoins de tous les handicapés, un enseignement spécial peut être envisagé. Celui-ci devrait être conçu de manière à préparer les élèves à entrer dans le système d'enseignement général" (ONU 1993). La suite a été commentée par de nombreux analystes (entre autres Vislie 2003, Mazureau 2006, Plaisance & Schneider 2013, Calvez 2018) qui ont retracé l'histoire de la prise en charge des élèves en situation de handicap, au cours de laquelle la ségrégation a été privilégiée jusqu'aux années 1970, l'intégration (des années 1970 aux années 1990), l'inclusion à partir des années 1990.

C'est en 1994, à la *Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux* de Salamanque que le terme d'inclusion a été consacré, ce que la traduction française de la déclaration qui en présente les préconisations ne reflète pas : l'anglicisme "inclusif" n'était pas encore entré dans l'usage et le mot anglais "inclusive" a été traduit en français par "intégrateur" ou "intégré", ce qui a entraîné des confusions. "Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires [...] Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice [inclusive orientation] en anglais] constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires [...] en édifiant une société intégratrice ["inclusive society" en anglais] et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous" (UNESCO 1994, 10). La volonté de mettre le lexique à jour accompagne le projet de faire changer radicalement l'orientation des politiques menées en faveur des personnes porteuses d'un handicap : "la véritable inclusion passe par un changement marqué de méthodes éducatives désormais classiques" (UNESCO 1994, 30). L'objectif d'intégration pouvait être servi par la mise en place d'un enseignement spécial, celui d'inclusion exige que l'enseignement ordinaire s'adapte aux personnes ayant des besoins spéciaux. L'inclusion amène à ne pas reléguer les personnes en situation de handicap dans une catégorie isolée. Elles font désormais partie du vaste ensemble des "personnes à besoins éducatifs spéciaux" (special educational needs) dont les définitions varient selon les pays et qui regroupe entre 0,9 et 17,8 % des élèves en Europe (Agence européenne 2003), voire entre 3 et 25 % d'entre eux (Reverdy 2019). Le projet de changer l'orientation des politiques s'inscrit dans une perspective plus vaste d'édifier une "société inclusive", les gouvernements sont exhortés à "adopter [...] le principe de l'éducation intégrée ["inclusive education" en anglais], en accueillant tous les enfants dans les écoles ordinaires, à moins que des raisons impérieuses ne s'y opposent" (UNESCO 1994, 10). Si l'idée de société inclusive peut surprendre en ce qu'elle suggère une distance entre la société et les humains, qui ne pourraient s'en revendiquer tant qu'ils n'y ont pas été inclus, son sens en est facile à comprendre : "La société inclusive –et donc l'école inclusive– est celle dans laquelle les sujets échangent de l'adaptation réciproque" (Ployé 2018, 140).

Le *Forum mondial sur l'éducation* de Dakar d'avril 2000 (UNESCO 2000) a renforcé les orientations prises en 1994 : "Le concept d'éducation intégratrice' ["inclusive education" en anglais] a émergé en réponse à un consensus grandissant selon lequel chaque enfant a droit à une éducation de base, là où il vit, indépendamment de son milieu, de ses capacités ou de ses handicaps" (UNESCO 2000, 18). Ce texte témoigne de la "conception extrêmement large de l'inclusion dont l'UNESCO s'est faite l'ardente promotrice depuis 1980" (Poizat 2006, 102). La déclaration de Salamanque de 1994 marquait une préférence nette pour l'accueil des élèves à besoins spéciaux dans les écoles ordinaires. L'Europe avait rapidement appuyé cette position en déclarant : "Une éducation en milieu ordinaire est un

principe de base pour l'École pour tous et chacun" (Union européenne 1996). Un pas supplémentaire est franchi à Dakar en 2000 : "Au lieu de centrer la préparation des enfants afin qu'ils s'adaptent aux écoles existantes, l'accent est maintenant mis sur l'organisation des écoles afin qu'elles puissent délibérément atteindre tous les enfants" (UNESCO 2000, 19). Il n'est plus question de se féliciter des initiatives prises en faveur de l'inclusion par certains établissements, tous sont désormais tenus de s'adapter aux élèves à besoins spéciaux. L'inclusion a ainsi acquis une dimension prescriptive, qui a été rappelée dans la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* adoptée en 2006 par les Nations unies : les États doivent veiller à ce que "les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire [...] Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective" (ONU 2006, 17-18).

De l'inclusion des handicapés à l'enrôlement universel

Toutefois, l'UNESCO (2008, 9) n'a eu de cesse de rappeler que "l'inclusion, ce n'est pas [...] répondre aux besoins des seuls enfants handicapés". Le projet qu'elle soutient de susciter l'avènement d'une société inclusive implique de "se préoccuper de l'inclusion de toute personne, indépendamment de ses caractéristiques" (Ebersold & Armagnague-Roucher 2017, 137). Ses recommandations ont été entendues et se sont imprimées dans les législations nationales, l'article L111-1 du Code de l'éducation français (2020) stipule par exemple que "le service public de l'éducation [...] veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants". Les populations à besoins spéciaux qu'il s'agit d'inclure sont extrêmement diverses, l'académie de Grenoble (2016) en propose une liste non exhaustive : "–hauts potentiels, porteurs de handicap, sportifs de haut niveau, allophones, itinérants, en grande difficulté scolaire, malades...– [...] [qui doivent être] inscrits dans les classes ordinaires et bénéficier d'une prise en charge spécifique". Cette liste, comme d'autres construites dans le même esprit ne rassemble pas que des déficients, elle accueille aussi des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires parce qu'ils se distinguent positivement dans un domaine particulier.

Parmi tous ces publics, celui des élèves allophones a fait l'objet de nombreuses initiatives dans les pays occidentaux qui ont connu une augmentation du nombre des réfugiés et des demandeurs d'asile parmi lesquels la proportion d'enfants est élevée. La circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 du ministère français de l'Éducation nationale vise à organiser "la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés". Les finalités des politiques d'inclusion apparaissent dans

ce texte sous un autre jour. La circulaire rappelle que “l’inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation”, son but est de donner aux élèves accès à des ressources qui leur permettent d’élargir leurs compétences : “L’École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d’intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones”. Deux paliers sont ainsi distingués : le premier, celui de l’inclusion scolaire se présente comme accessible sans restriction, le second, celui de l’intégration sociale exige du candidat qu’il se soumette à un programme institutionnel de normalisation : “Cette inclusion passe par la socialisation, par l’apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible [...]”.

Cette distinction entre les deux paliers n’apparaît pas que dans les textes qui organisent la scolarisation des allochtones, elle est très présente aussi dans les publications européennes qui traitent des missions de l’enseignement. Le principe 1 du *Socle européen des droits sociaux* approuvé en décembre 2017 énonce que “toute personne a droit à une éducation inclusive et de qualité, à la formation et à l’apprentissage tout au long de la vie afin de maintenir et d’acquérir des compétences qui lui permettent de participer pleinement à la vie en société et de gérer avec succès les transitions sur le marché du travail” (Conseil de l’Union européenne et al. 2017, 1). Un autre texte stipule qu’il faut “continuer à étudier le potentiel des pédagogies innovantes [...] afin de renforcer le développement de qualifications et de compétences pertinentes et de haut niveau, tout en encourageant l’éducation inclusive, y compris pour les apprenants défavorisés ou handicapés” (Conseil européen & Commission européenne 2015, 33). Dans ces deux citations, l’inclusion n’apparaît pas comme une fin digne d’être poursuivie pour des raisons supérieures de justice, elle est le moyen de faire participer tous les citoyens à la même compétition. Le droit de suivre une scolarité se double du devoir de se former pour rester dans la course, la pleine participation à la vie en société requiert des compétences que le milieu naturel est incapable de transmettre. L’insertion dans la société inclusive n’est donc paradoxalement pas automatique, elle se gagne par le mérite ou par le talent.

Le programme institutionnel de normalisation peut aussi viser explicitement la conformation morale des populations. La déclaration de Paris adoptée le 17 mars 2015 par les ministres européens de l’Éducation veut “garantir à tous les jeunes une éducation inclusive qui combatte le racisme ainsi que tout type de discrimination, promeuve la citoyenneté et leur apprenne à comprendre et à accepter les différences d’opinions, de convictions, de croyances et de modes de vie, tout en respectant l’état de droit, la diversité et l’égalité des genres” (Conseil des ministres de l’Éducation 2015). Il n’est plus question ici d’ouvrir l’école aux différences, mais au contraire de lui donner la mission de les réduire et de doter chacun des élèves qui lui sont confiés des mêmes références en espérant qu’elles baliseront ensuite ses comportements. Ce glissement indique que les bénéfices des

politiques d'inclusion ne sont pas attendus que pour les groupes-cibles, comme le montre aussi la recommandation relative à "la promotion de valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement" publiée le 22 mai 2018 par le Conseil de l'Union européenne : "La mise en place d'un accès égalitaire à une éducation inclusive de qualité pour tous les apprenants, notamment ceux qui sont issus de l'immigration ou de milieux socioéconomiques défavorisés, ceux qui ont des besoins spécifiques et ceux qui présentent un handicap –conformément à la Convention relative aux droits des personnes handicapées–, est un élément indispensable pour parvenir à une cohésion accrue dans nos sociétés" (Conseil de l'Union européenne 2018, 3). L'argumentaire des premiers promoteurs de l'inclusion faisait une place de choix à la question de la justice et en appelait à la sollicitude par rapport aux groupes exclus ou discriminés. Le ton change dans cette recommandation, qui énonce que l'objectif de l'inclusion est aussi, et peut-être surtout, de renforcer la cohésion de la société.

Quelles que soient les catégories de bénéficiaires qu'elles visent, les politiques d'inclusion partent d'un même postulat implicite selon lequel tous les individus sont désireux de contribuer au fonctionnement de leur société et sont prêts à consentir des efforts pour pouvoir le faire. Ebersold (2002) a montré que le principe de non-discrimination des personnes en situation de handicap qui inspire les politiques publiques contemporaines valorise leur participation à la vie économique et sociale. C'est cette capacité de participer que les politiques entendent restaurer ou renforcer, en s'appuyant sur les besoins et les projets des personnes concernées. Le modèle d'analyse qui donne ces orientations "associe la société à un système de coopération dont la cohésion repose sur la volonté de coopération de ses membres, qui fait de la solidarité l'affaire de tout un chacun et non plus l'affaire de l'État" (Ebersold 2002, 285). Ce modèle "subordonne le lien qui unit la personne à sa société d'accueil à la capacité de l'intéressé à s'impliquer dans le corps social et à se définir comme un coopérateur contribuant activement à la cohésion et au développement de la société" (Ebersold 2002, 286). La définition du bien-être utilisée par l'OCDE, fervente promotrice des politiques d'inclusion, corrobore l'analyse d'Ebersold. Le bien-être économique et social s'y confond avec la probabilité d'avoir un emploi et une bonne rémunération, le bien-être social et affectif avec une bonne santé, le sentiment d'avoir un impact sur le processus politique et la participation à des activités bénévoles (OCDE 2013, 162).

Le programme de normalisation se met au durable

En quelques années, la référence à l'inclusion est devenue systématique, au point d'apparaître parfois plus rituelle que militante. Elle figure en bonne

place dans les 17 Objectifs du développement durable (ODD) (ONU 2015). Le secrétaire général de l'ONU António Guterres a d'ailleurs rappelé en juillet 2019 : "Le développement n'est pas durable s'il n'est pas équitable et inclusif" (Guterres 2019). Dans la foulée, il a souligné que les ODD visaient à "ne laisser personne de côté", ce qui résume bien la face claire de l'inclusivité. L'ODD4 concerne l'école, incitée à "assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité". Dans les premières lignes de présentation de cet ODD4, on peut lire : "Outre l'amélioration de leur qualité de vie, l'accès à une éducation inclusive et équitable peut aider à doter les populations locales des outils nécessaires pour développer des solutions innovantes aux plus grands problèmes du monde". L'injonction à la participation décrite dans la section précédente trouve ici une nouvelle expression : les politiques publiques garantissent aux individus l'accès à des ressources cognitives et techniques qu'ils sont invités à mobiliser pour résoudre les "plus grands problèmes du monde". S'ils ne sont pas nommés dans le préambule de la présentation de l'ODD4, ceux-ci sont identifiés par les Nations unies et correspondent aux 17 ODD.

Le programme de normalisation porté par les ODD établit un autre rapport entre l'individu et la société que celui qui a été analysé par Ebersold dans les politiques d'inclusion des personnes en situation de handicap et qu'on peut aussi identifier dans des publications européennes. En forçant le trait, ces politiques proposent une sorte de pacte social aux personnes en situation de handicap ou qui courent le risque d'être marginalisées : en échange de leur engagement à participer activement au jeu collectif, la société leur fournit l'accès à des ressources pour développer les compétences valorisées dans ce jeu. La participation au jeu amène des avantages matériels tangibles et de la reconnaissance sociale, elle ouvre des droits, notamment celui de faire évoluer certaines règles du jeu, pour autant que les modifications introduites n'en altèrent pas l'esprit. Même si tous les participants ne disposent pas des mêmes atouts, les espoirs de gains des petits joueurs sont suffisamment attractifs pour qu'ils restent dans la partie ; il faut ajouter que la pénalisation de ceux qui sont hors du jeu est à ce point sévère qu'elle fait hésiter à en sortir. La distribution d'avantages à ceux qui ont intégré le jeu est totalement visible, le gain en termes de cohésion sociale ne se remarque pas, il paraît être donné par surcroît ou ne même pas constituer un gain tant la cohésion sociale est vue comme un état naturel de la société quand elle est solidement établie. Ce pacte parvient ainsi à favoriser la cohésion sociale en internalisant les capacités de contestation et en orientant les énergies dans l'entretien du jeu collectif.

En promouvant les ODD, les Nations unies ne proposent pas un pacte social de ce type. D'une part, elles désignent 17 problèmes majeurs de notre temps, dont l'existence ou la persistance doivent beaucoup à l'inefficacité des systèmes de solidarité et de redistribution aux échelles nationales, continentales et planétaire,

ce qui signifie que leur résolution exigerait des interventions politiques hardies au plus haut niveau, les manifestations pour le climat l'ont fréquemment rappelé ces derniers mois. D'autre part, elles énumèrent des gestes quotidiens (voir <www.un.org/sustainabledevelopment/fr/>) que peuvent poser les individus ordinaires pour aider à progresser vers un "avenir meilleur et durable pour tous". Si ces gestes peuvent avoir des effets, notamment celui de rendre attentifs ceux qui les posent à la problématique de la durabilité, ce qui peut les amener à se structurer en mouvements sociaux, ils ne sont pas à la mesure des problèmes qu'ils sont censés contribuer à résoudre. Si on ne peut pas parler de pacte social, c'est d'abord que le bénéfice attendu de l'effort consenti est particulièrement hypothétique, ensuite que les individus ordinaires sont dans une totale incapacité de le mesurer. Les alternatives qui leur sont présentées sont l'absence de changement de comportement et la certitude de l'imminence de la catastrophe, opposés au changement radical et rapide de comportement et l'incertitude quant à l'ampleur et au moment de la catastrophe, mais sans exclure l'hypothèse de son inéluctabilité. Il est difficile, avec de tels ingrédients, de bricoler un pacte social.

Puisqu'il ne peut pas être aisément encouragé par un pacte social, l'engagement dans le programme de normalisation des comportements en faveur de la durabilité doit être soutenu d'une autre manière. En l'occurrence, les Nations unies veulent le faire entrer dans les programmes de l'école, dès ces premières années de l'enseignement auxquelles le programme d'éducation pour tous voudrait que nul enfant ne puisse être soustrait. L'ODD4 promeut l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), qui "cultive le respect d'autrui, en développant le sentiment d'appartenance à une humanité commune et en aidant les apprenants à devenir des citoyens responsables et actifs du monde. L'ECM vise à donner les moyens aux apprenants d'assumer des rôles actifs pour faire face aux défis mondiaux et les résoudre, et devenir des contributeurs proactifs pour un monde pacifique, tolérant, inclusif et sûr" (ISU 2018, 39). L'indicateur 4.7.1 prend la mesure dans laquelle l'ECM est intégrée "dans les politiques nationales d'éducation, les programmes scolaires, la formation des enseignants et l'évaluation des élèves" (ISU 2018, 39). Il "peut être complété par d'autres indicateurs [...] qui tentent d'évaluer les résultats d'apprentissage plus directement dans les domaines cognitifs, socio-émotionnels et comportementaux" (ISU 2018, 39). "Cet indicateur tente de mesurer la quantité et la qualité des apports du pays et de déterminer si la qualité de l'offre d'ECM et d'EDD est adéquate pour remplir leur potentiel de transformation." (ISU 2018, 39).

Il n'est pas question d'imposer aux pays des outils d'évaluation de leurs progrès sur le chemin vers le durable, la méthode choisie est de les associer à leur élaboration. "Le Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4-Éducation 2030 (GCT) sert de plateforme pour discuter et élaborer les indicateurs utilisés pour suivre les cibles de l'ODD 4 de manière ouverte, inclusive

et transparente” (ISU 2018, 14). “L’ISU collabore avec les États membres et les organisations représentant la société civile pour optimiser les efforts et garantir un cadre de suivi inclusif et participatif” (ISU 2018, 21). Ces deux citations montrent un nouvel élargissement du sens du qualificatif “inclusif”. Il était fréquemment associé aux mots enseignement, école, société, développement qu’il connotait en enjoignant de veiller à ce que tous les individus soient impliqués. Cette prescription visait par priorité les groupes les plus vulnérables. En l’associant à une “manière ouverte [...] et transparente” de travailler et à un “cadre de suivi [...] participatif”, l’ISU lui donne un nouveau sens. Le terme est désormais appelé à désigner aussi cette modalité de (bonne) gouvernance qui veut que les règles soient élaborées en concertation avec ceux à qui elles vont être appliquées et dont l’illustration archétypique est la méthode ouverte de coordination à laquelle la Commission européenne recourt pour intervenir dans des domaines qui ne sont pas de sa compétence (Charlier 2003). L’utilisation d’un même qualificatif peut avoir l’effet positif d’installer une cohérence entre le projet politique et son mode de pilotage. Elle peut aussi faire perdre de sa puissance au terme qui avait initialement été choisi pour marquer une rupture avec les pratiques anciennes dans le champ du handicap.

Quelque sympathiques qu’on puisse trouver les ODD, il est indéniable qu’ils sont lourds d’un projet de conformation des comportements et des représentations dont l’ampleur n’a aucun équivalent dans l’histoire. Ses promoteurs envisagent explicitement d’imposer de mêmes références morales à tous les humains dès leur passage par l’école, dont ils veulent garantir l’universalité. L’inclusion est ainsi mise au service d’une “conduite des conduites” dont Foucault avait perçu les particularités dès 1979. Pour les décrire, il part de deux prémisses : dans la société néolibérale, l’homme est “entrepreneur de lui-même” (Foucault 2004[1979], 232) ; “une société se trouve bien avec un certain taux d’illégalisme et elle se trouverait très mal de vouloir réduire indéfiniment ce taux d’illégalisme” (Foucault 2004[1979], 261). Les évolutions qu’il observe l’amènent alors à discerner non “le projet d’une société exhaustivement disciplinaire dans laquelle le réseau légal [...] serait relayé [...] par des mécanismes normatifs. Ce n’est pas non plus une société dans laquelle le mécanisme de la normalisation générale et de l’exclusion du non-normalisable serait requis. On a au contraire [...] l’image [...] d’une société [...] dans laquelle il y aurait une tolérance accordée aux individus et aux pratiques minoritaires, dans laquelle il y aurait une action non pas sur les joueurs du jeu, mais sur les règles de jeu et enfin dans laquelle il y aurait une intervention qui ne serait pas du type de l’assujettissement interne des individus, mais une intervention de type environnemental” (Foucault 2004[1979], 265). S’il ne définit pas ce qu’il entend par “environnemental”, ses usages du terme (Foucault 2004[1979], 236, 264, 265) indiquent qu’il y met tous les éléments légaux et culturels qui forment le cadre de l’action des individus.

Son analyse stimulante doit être corrigée en tenant compte de l'irruption de la question de la durabilité, qui a affaibli la seconde prémisse. Les attitudes par rapport à l'illégalisme se sont en effet fractionnées. Quand elle concerne l'environnement, elle est mal tolérée, parce que la déviance d'un seul cause préjudice à tous les autres et peut détruire les résultats des efforts qu'ils consentent. Dans la plus grande partie de l'Occident, l'intolérance touche aussi d'autres comportements, comme le non-respect des droits des femmes ou des minorités sexuelles. Elle ne s'étend pas pour autant à tous les comportements générateurs d'injustices et d'exclusions. Conséquemment à cette évolution, une demande s'exprime pour que des mécanismes normatifs puissants soient mis en place en ces matières. La situation est donc complexe, les promoteurs des ODD entendent bien préserver le dogme premier de la pensée néolibérale qui fait de l'homme l'entrepreneur de lui-même et garantir la tolérance par rapport aux pratiques des groupes minoritaires, sauf à ceux des déviants évoqués ci-dessus. La tension est évidente entre la nécessité d'avoir des interventions normatives fortes, appuyées sur une capacité de contrôle et de répression et la volonté doctrinale de se reposer sur les seuls individus pour réguler la société.

Quel ordonnancement des flux d'apprenants ?

Foucault (1975) a livré une analyse de l'école centrée non sur sa fonction institutionnelle explicite, mais sur le rôle de normalisation des comportements qu'elle assure à l'unisson et en complément d'autres instances. Il a pu mettre en lumière son rôle déterminant dans le processus de disciplinarisation de la société qui s'est manifesté à partir des XVII^e et XVIII^e siècles. Son approche lui a fait énoncer quelques formules outrancières comme celle que reprend Dubet (2014, 231) pour ouvrir le chapitre qu'il consacre au peu d'intérêt que la sociologie francophone de l'éducation a longtemps accordé à Foucault : "Les prisons ressemblent aux usines, aux écoles et aux casernes, aux hôpitaux, qui ressemblent tous à la prison" (Foucault 1975, 229). La rugosité de cette assertion caricaturale peut incontestablement irriter le chercheur et l'inciter à se tourner vers d'autres sources pour se doter d'un schéma théorique moins susceptible d'entraîner la polémique. Cela étant, la lecture de l'école comme participant à un grand processus de normalisation des conduites est stimulante et féconde et éclaire le fonctionnement de cette école inclusive contemporaine chargée de produire Homo sustainabilis (Charlier & Croché 2018).

Si Foucault considère que la société néolibérale n'est pas exhaustivement disciplinaire, cela ne signifie pas que les disciplines, envisagées comme des technologies de pouvoir n'y ont plus d'influence. Pour Metzger (2015), les organisations

disciplinaires classiques poursuivent leur travail de normalisation en adaptant leur mode de fonctionnement et leurs prescriptions et “de nouveaux domaines sociaux tombent sous l’emprise de ce processus de disciplinarisation : [...] de nouvelles technologies de pouvoir apparaissent” (Metzger 2015, 24). La mise en œuvre de technologies de pouvoir de plus en plus sophistiquées permet d’affiner les connaissances sur les comportements des individus et de mieux encore conduire leurs conduites en leur faisant intégrer des convictions auxquelles ils sont amenés à donner le statut de certitudes intimes. Les réseaux sociaux et les moteurs de recherche sont parmi les plus puissantes des nouvelles technologies de pouvoir : ils n’adressent aux individus que des informations qui confortent leurs convictions ; ils organisent une circulation de messages dont beaucoup ne font que relayer par des personnes subjectivement proches (les “amis” sur Facebook), et donc dignes de foi, des mots d’ordre produits par les instances qui entendent conduire leurs conduites ; ils accumulent d’innombrables données sur les comportements et les convictions des individus.

L’approche foucauldienne de l’école comme instance de normalisation des comportements a ouvert deux problématiques. La première a été prise en charge par Foucault lui-même, c’est celle de la clôture : qui est normalisable et que fait-on de ceux qui ne le sont pas ou ne veulent pas l’être ? Son approche historique met en lumière le processus de relégation et son appui sur un savoir médical (Foucault 1975, 1976, 1999[1975]). L’impératif contemporain d’inclusion tend à faire croire que la question de la clôture ne se pose plus et qu’il est possible, par une approche individualisée mobilisant les technologies pédagogiques appropriées, de contourner les résistances à la normalisation. Cela reste à prouver, mais la question n’est pas explorée plus avant dans cet article. La seconde problématique, qui n’a pas été abordée par Foucault, est celle de la manière dont il convient d’organiser les contingents de normalisables pour que la normalisation puisse s’opérer de façon efficace. L’école décrite par Foucault accueille une masse d’élèves indistincts et leur apprend, outre des contenus de connaissances, à être surveillés, évalués, individualisés par leur rang dans la hiérarchie scolaire (Pallotta 2017). L’école contemporaine ne correspond plus en rien à cette description. Les pressions pour la reconnaissance des différences (Honneth 2000) l’ont amenée à prendre en compte toutes les singularités et à adapter son fonctionnement pour n’en blesser aucune. Par contre, elle est censée faire adhérer chacun à la doctrine de l’éducation à la citoyenneté mondiale et les techniciens associés au pilotage de l’ODD4 sont invités à raffiner les instruments de mesure des “résultats d’apprentissage [...] dans les domaines cognitifs, socio-émotionnels et comportementaux”. Pour le dire vite, elle faisait du discontinu avec du continu, elle fait aujourd’hui de l’homogène avec de l’épars.

La suite de cet article présente quelques éléments qui attestent que l’inclusion se heurte à la fois à des arguments qui en remettent la pertinence en question et à des comportements qui en freinent la réalisation.

Les contestations internes de l'école inclusive

L'école inclusive est très loin de faire l'unanimité auprès des professionnels. Nombreux sont ceux qui affirment soit que les moyens libérés ne permettent pas d'accompagner comme il le faudrait les élèves à besoins spéciaux, soit que ceux-ci ont besoin d'un cadre sécurisé et adapté à leurs besoins pour progresser. Sa compilation de travaux sur le handicap amène Garel (2010, 154) à soutenir que "prendre en compte la diversité devrait conduire à reconnaître la pertinence de certains regroupements d'enfants présentant un même type de déficience, plutôt que de mettre en avant le principe d'égalité pour les maintenir en milieu ordinaire".

Même les regroupements qui apparaissaient comme les plus définitivement acquis sont remis en question. Metz-Göckel (2014) signale qu'en Allemagne, des chercheuses et enseignantes féministes recommandent un retour à la séparation des garçons et des filles, au moins par intermittence dans l'enseignement obligatoire. Elle présente des filières d'études exclusivement réservées aux femmes créées ces dernières années dans des écoles supérieures et des universités pour élargir les perspectives professionnelles de femmes vers des métiers où elles sont peu présentes. Sans préconiser de les séparer, l'OCDE relève des "différences comportementales manifestes entre les garçons et les filles" et qu'à compétences égales, elles obtiennent des notes plus élevées qu'eux (OCDE 2015, 166). Des établissements non mixtes apparaissent ou prospèrent dans les pays occidentaux et fondent une identité fière sur leur refus de la mixité.

L'école inclusive contre l'école efficace

L'idéal d'efficacité fonctionnelle peine à s'accorder avec l'école inclusive. Cet idéal peut suggérer de séparer les publics pour fournir à chacun le cadre le plus favorable à des progrès rapides. Le mélange d'élèves ayant des potentialités et des perspectives différentes peut être handicapant pour les meilleurs, même s'il y a un "seuil en deçà duquel la présence d'élèves issus de la diversité ou de familles au statut socioéconomique faible n'a aucune influence négative notable sur la performance scolaire de leurs pairs" (CSE-CNESCO, 25). La mixité sociale des établissements et des classes garantit la meilleure efficacité du système, elle n'est pas nécessairement du goût des familles des élèves les plus performants même si "le bénéfice que retirent les élèves plus défavorisés d'un accroissement de cette mixité semble plus élevé que le désavantage que peuvent subir les élèves plus favorisés" (CSE-CNESCO, 25). Les plus fervents soutiens de la mixité sociale admettent qu'elle ne génère d'effets positifs que si les écarts scolaires entre élèves ne sont pas trop importants. Les différences de conditions de vie et de participation à des activités d'enrichissement culturel creusent cependant ces écarts.

Armagnague-Roucher (2018, 65) a observé la “mise sous tutelle d’une partie du temps scolaire par l’agenda administratif et social des familles” des jeunes migrants, qui aboutit à la “production d’une offre scolaire dégradée mais surtout aléatoire et impossible à anticiper”.

Les échappés de l’école inclusive

La crainte que leurs enfants puissent subir des effets négatifs de la mixité sociale de l’école amène des familles à fuir les établissements publics : “Par le recours croissant de certaines catégories à l’enseignement privé, on assiste à un recul de la mixité socioculturelle à l’école un peu partout dans le monde, aussi bien au Nord qu’au Sud” (Akkari & Barry 2018, 38). Même s’il reste une pratique très minoritaire, l’école à la maison (homeschooling) gagne partout des adeptes et surtout se présente désormais fièrement comme une alternative de qualité à l’école. Une communauté internationale s’est constituée et organise le partage d’expériences. Un soutien est apporté aux familles qui désirent expérimenter la formule.

La fuite de l’école inclusive n’est pas que le fait de familles, elle peut être organisée par des autorités publiques, Perregaux et al. (2008, 95) rapportent que, “dans les années 2000, des communes de quelques régions de Suisse alémanique ont demandé que des écoles véritablement séparées accueillent les élèves ‘étrangers’, la bonne scolarité des élèves autochtones, germanophones, n’étant plus garantie”.

École inclusive et renforcement de la capacité d’agir (empowerment)

L’objectif de cohésion sociale associé à l’école inclusive peut faire l’objet d’une lecture critique. En disséminant leurs bénéficiaires dans une multitude de lieux, les mesures d’inclusion entravent leur possibilité de se compter et de se fédérer. Si ces mesures visaient effectivement à modifier le fonctionnement de la société pour que les plus vulnérables y aient leur place, il serait utile de favoriser “le processus d’organisation autonome des pauvres, des immigrés et autres ‘sans voix’ en une force politique” (Carrel 2017, 28). Ce processus se déclenche plus spontanément en rassemblant les personnes concernées qu’en les dispersant. L’objectif de cohésion sociale semble être visé d’abord en évitant les conflits, alors que ceux-ci peuvent être un moyen très efficace d’intégration des individus et de progrès social.

L’absence de gestion des flux

L’inclusion repose sur l’image d’un social apaisé où des individus bienveillants s’épanouissent en coopérant. La réalité montre un social dont la cohésion

tient par les compétitions qui lient entre eux individus et groupes. Cette compétition n'incite nullement les familles à faire des concessions ou à prendre des risques par rapport à la formation de leurs enfants. La tendance de fond pour les nantis, quelle que soit la région du monde, est de choisir avec soin établissement et orientation d'études et de consentir de gros investissements pour compléter de multiples manières la formation reçue à l'école. Il en résulte que plus l'impératif d'inclusion amène à l'école des élèves qui présentent des particularités qui se lisent spontanément comme des déficiences, plus les familles qui en ont les moyens en retirent leurs enfants et alimentent la critique de l'enseignement public. C'est sans doute parce qu'elles parviennent à se préserver totalement des conséquences négatives que l'impératif d'inclusion pourrait leur faire subir que celui-ci ne fait pas l'objet d'une contestation radicale.

Références bibliographiques

- ACADÉMIE DE GRENOBLE 2016 *Vers un établissement inclusif*, <www.ac-grenoble.fr/dapsi/public/Indicateurs_inclusion_scolaire-ac-grenoble-2016.pdf>
- AGENCE EUROPÉENNE 2003 *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*, Odense, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers
- AKKARI A. & BARRY V. 2018 "Pour une école inclusive : des intentions aux réalisations", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*-78, 37-46
- ARMAGNAGUE-ROUCHER M. 2018 "Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension", *Revue européenne des migrations internationales*-34, 45-71
- CALVEZ M. 2018 *L'école inclusive : des objectifs communs et des modalités différentes en Europe*, en ligne <HAL Id : halshs-01929053>
- CARREL M. 2017 "Injonction participative ou empowerment ? Les enjeux de la participation", *Vie sociale*-19, 27-34
- CHARLIER J.-É. 2003 "La douce violence de la 'Méthode ouverte de coordination' et de ses équivalents", *Éducation et Sociétés*-12, 5-11
- CHARLIER J.-É. & croché S. 2018 "L'efficacité du dispositif de production d'*Homo sustinabilis*", *Éducation et Sociétés*-42, 5-12
- CODE DE L'ÉDUCATION 2020 <www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGI-TEXT000006071191>
- CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE 2018 *Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative à la promotion de valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement*
- CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, Parlement européen, Commission européenne 2017 *Les vingt principes clés du socle européen des droits sociaux*
- CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE & COMMISSION EUROPÉENNE 2015 *Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique*

- pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Éducation et formation 2020). *Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation*
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION 2015 *Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination*, Paris, 17 mars
- CSE-CNESCO 2015 *Conférences de comparaisons internationales. La mixité à l'école*, Québec
- DUBET F. 2014 Foucault et l'école : une absence d'usage, in Oulc'Hen H. dir. *Usages de Foucault*, Paris, PUF
- EBERSOLD S. 2002 "Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations. Du désavantage à la participation sociale", *Análise Psicológica-XX(3)*, 281-290
- EBERSOLD S. & ARMAGNAGUE-ROUCHER M. 2017 "Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités", *Éducation et Sociétés-39*, 137-152
- FOUCAULT M. 1975 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard
- FOUCAULT M. 1976 *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*, Paris, Gallimard
- FOUCAULT M. 1999[1975] *Les Anormaux. Cours au Collège de France 1974-1975*, Paris, EHESS/Gallimard/Seuil
- FOUCAULT M. 2004[1979] *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France 1978-1979*, Paris, EHESS/Gallimard/Seuil
- GAREL J.-P. 2010 "De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre", *Journal des anthropologues-122-123*, 143-165
- GUTERRES A. 2019 "Le développement n'est pas durable s'il n'est pas équitable et inclusif" *ONU Info*
- HONNETH A. 2000[1992] *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO) 2018 *Guide rapide des indicateurs de l'éducation pour l'ODD 4*, Montréal, UNESCO
- MAZEREAU P. 2006 "Les figures historiques de la déviance scolaire entre discours professionnels et savants", *Le français aujourd'hui-152*, 9-18
- METZ-GÖCKEL S. 2014 "Éducation mixte et non mixte en Allemagne : l'exemple de l'Université internationale des femmes", in Rogers R. dir. *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS de Lyon, 209-226
- METZGER J.-L. 2015 "Michel Foucault et la gestionnarisation néolibérale", *Cahiers internationaux de sociologie de la gestion-14*, 11-59
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2012 circulaire n°2012-141 <www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536>
- OCDE 2013 *Perspectives de l'OCDE sur les compétences*, Paris, OCDE
- OCDE 2015 "L'insuffisance de la performance des garçons", in *L'égalité des sexes dans l'éducation. Aptitudes, comportement et confiance*, Paris, OCDE
- ONU 1993 *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*
- ONU 2006 *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*, New York, United Nations
- ONU 2015 *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*, New York, ONU

- PALLOTTA J. 2017 *L'école mutuelle au-delà de Foucault*, Toulouse, EuroPhilosophie
- PERREGAUX C., CHANGKAKOTI N., HUTTER V. & gremion m. 2008 "L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion", *Glottopol-11*, 95-109
- PLAISANCE É. & SCHNEIDER C. 2013 "L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives", *Phronesis-2(2-3)*, 87-96
- PLOYÉ A. 2018 "L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé", *Revue internationale d'éducation de Sèvres-78*, 137-146
- POIZAT D. 2006 "Repères sur l'inclusion : Monde, Europe, France", *Reliance-4(22)*, 99-103
- REVERDY C. 2019 "D'où vient l'école inclusive ?", *Édubref*, février
- UNESCO 1990 *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Jomtien, UNESCO
- UNESCO 1994 *Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Rapport final*. Salamanque, UNESCO
- UNESCO 2000 *Forum mondial sur l'éducation*, Rapport final, Dakar, UNESCO
- UNESCO 2008 "L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir", *Conférence internationale de l'éducation*, Genève, 8
- UNION EUROPÉENNE. COMMISSION EUROPÉENNE 1996 *Charte de Luxembourg*, Bruxelles Commission européenne
- 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