

# Au nom de l'inclusion

Les contradictions  
d'une ambition scolaire

**Laurent Bovey**  
**Héloïse Durler**  
**Philippe Losego**  
**Valérie Angelucci**  
**Alexandre Sotirov**



Alexandre Sotirov,  
Valérie Angelucci  
et Laurent Bovey

# 1 | **L'inclusion et ses évidences**

## **De la pluralité des perspectives**

La notion d'inclusion est inscrite dans les programmes politiques de nombreux pays. Depuis la fin des années 1990, et sous l'égide de l'UNESCO, plusieurs États l'ont placée au cœur des réformes scolaires, sociosanitaires et plus généralement sociétales (Bouquet, 2015). L'inclusion est citée partout et déclinée dans divers domaines. On parle aujourd'hui autant d'architecture inclusive, d'inclusion scolaire, de finance inclusive que de médecine inclusive ou encore d'inclusion bancaire. Ces domaines ont en commun d'afficher leur volonté de contribuer à une plus grande justice sociale. Quelle que soit sa déclinaison, l'inclusion apparaît comme un projet social « juste » (Zaffran, 2015) au sens où elle a pour but de réduire les inégalités sociales et scolaires. À ce titre, elle bénéficie généralement d'un crédit positif. Sa diffusion est à la hauteur des ambitions sociales et politiques qu'elle porte : ce n'est plus aux individus de s'intégrer (et d'être accompagnés et/ou outillés pour le faire), mais à la société et à toutes ses institutions de se transformer pour faire une place à tous et toutes (Prud'Homme et

Ramel, 2016). Cependant, même si l'inclusion se présente comme un nouveau paradigme, il est difficile de dégager un consensus sur les contours de ce projet social, et ce, même parmi ses plus fervents défenseurs et défenseuses (Felder, 2018). Dans le champ scolaire, les promoteurs et promotrices du projet inclusif en soutiennent différentes versions (Bonvin *et al.*, 2013) qui s'inscrivent sur un continuum allant d'un positionnement « dur » à un positionnement plus « pragmatique »<sup>7</sup>. Ainsi, pour une frange dure, aucune structure séparative n'est envisageable. S'appuyant sur les résultats de travaux portant sur les effets du redoublement ou de la division en filières (Felouzis, 2014), cette perspective abolitionniste propose de faire tomber les différenciations structurelles verticales (redoublement) et horizontales (filières, classes spéciales, etc.) qui compartimentent la vie scolaire en argumentant notamment qu'elles occasionnent des ruptures dans les parcours scolaires et sont productrices d'inégalités et de stigmatisations (Bonvin, 2012). À cette proposition radicale répond une frange modérée qui prône une vision élargie de l'éducation, un système inclusif qui comprendrait des dispositifs de scolarité alternative. Les institutions spécialisées feraient partie intégrante d'un système éducatif global conçu comme un « continuum de prestations flexibles et interactives » (*flexible interacting continua of provision*) (Norwich et Gray, 2007). Cette manière de concevoir l'école comme une supra-institution (c'est-à-dire une école qui engloberait les institutions spécialisées) est autant défendue par des acteurs et actrices du terrain (Blanc, 2015)

<sup>7</sup> Ces positionnements sont à appréhender comme des idéaux-types, c'est-à-dire des modèles abstraits révélant des tendances et des logiques à l'œuvre dans la recherche sur l'inclusion. Les auteurs et autrices qui travaillent sur l'inclusion scolaire soulignent parfois les risques, les tensions, les dérives et les effets des pratiques inclusives.

que par des chercheurs et chercheuses (Baker, 2007)<sup>8</sup>. Cette frange plus consensuelle ou pragmatique conteste par ailleurs l'idée que l'abolition des différenciations structurelles soit efficace en termes d'apprentissages ou puisse réduire les inégalités scolaires (Norwich, 2008; Warnock, 2005). Dans cette perspective, la révocation des structures spécialisées ne serait envisageable que si l'accueil de leurs publics en milieu non spécialisé ne constitue pas un obstacle supplémentaire dans leurs trajectoires personnelles et sociales (par exemple, au niveau du bien-être, des possibilités d'apprentissages, du développement d'interactions sociales).

## Des principes de convergence

Ces perspectives se distinguent donc principalement sur le degré d'intensité avec lequel l'inclusion devrait être implémentée dans le domaine scolaire. Néanmoins, elles se rejoignent sur des principes pouvant être identifiés et interprétés comme des incontournables ou des impondérables de l'inclusion. En s'agrégeant, ces impondérables tendent à constituer un ordre moral et pratique de l'inclusion auquel il ne semble pas envisageable de déroger tant il s'affiche comme étant orienté vers davantage de justice. En d'autres termes, qui dit inclusion dit souscription à cet ordre, à cette « doxa inclusive ». Pris comme tels, ces impondérables se présentent comme des évidences en tant que « savoirs qui sont généralement admis et que les différentes institutions ont intérêt à entretenir » (Payet et Rufin, 2018, p. 7). Les évidences sont « des notions ou des thèses avec lesquelles on argumente, mais *sur* lesquelles on n'argumente pas » (Bourdieu et Wacquant, 1998, p. 109). Dès lors, Pierre Bourdieu (1993) affirme que le travail du ou de la sociologue

<sup>8</sup> Pour John Baker (2007), « special schools and inclusion should be two sides of the same coin » (p. 76). L'auteur ajoute que le rôle des écoles spécialisées est d'assurer l'accompagnement des élèves avec les besoins éducatifs les plus complexes et de soutenir les écoles ordinaires.

visé justement à (re)mettre en question ces notions ou ces thèses et à voir derrière chaque mot d'ordre une « catégorie réalisée », c'est-à-dire une évidence qui « contribue à donner une existence réelle à cette catégorie » (p. 36).

Remettre en question les évidences de l'inclusion est précisément l'objectif de ce chapitre. Or, cette entreprise ne semble possible qu'en déployant un effort de déconstruction comme l'entend Michel Chauvière (2018). Selon lui, il s'agit de dégager « certains implicites, angles morts [et] non-dits » (p. 24) contenus dans certaines propositions qualifiées de disruptives au sens où elles introduiraient une rupture avec des manières de faire jusque-là dominantes. Ce n'est donc qu'en déconstruisant les évidences qu'il sera possible, selon l'auteur, de cerner dans quelle mesure une école inclusive pourrait se réaliser. Ainsi, sans prétendre à l'exhaustivité, les trois évidences examinées dans ce chapitre sont largement défendues dans les textes-cadres<sup>9</sup> à une échelle internationale (UNESCO, 2017), à une échelle locale via le *Concept 360*<sup>10</sup> déployé dans le canton de Vaud en 2019 et dans certaines publications francophones et anglophones discutant d'inclusion depuis une vingtaine d'années. Ces évidences ont été sélectionnées sur la base de deux critères : celui de leur apparence disruptivité et celui de leur prévalence dans ces écrits.

Une première évidence de l'inclusion tient au remplacement du modèle intégratif par le modèle inclusif : l'inclusion

<sup>9</sup> Nous avons tenté de rendre compte des différents « étages » de textes politico-administratifs (international, national et régional) et de textes publiés dans des revues scientifiques et/ou professionnelles proposant des pistes ou des mesures en faveur d'une école inclusive.

<sup>10</sup> Il s'agit d'un « concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire » (Mot d'introduction au *Concept 360° par Cesla Amarelle*, ex-conseillère d'État du canton de Vaud). Ce « concept » redessine le catalogue et les protocoles de prise en charge des élèves « à besoins éducatifs particuliers ». Il est placé sous le signe de l'école inclusive, de l'égalité des chances et de la gestion de la diversité.

est présentée comme la suite logique et chronologique de l'intégration scolaire. Une deuxième évidence touche au principe d'équité (donner à chacun et chacune ce dont il ou elle a besoin) qui est désormais préféré au principe d'égalité des chances ayant jalonné l'école de la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Enfin, une troisième évidence tient à l'individualisation de la prise en charge des élèves et sa mise en œuvre pratique par le biais de la différenciation pédagogique. Les auteurs et autrices mobilisées dans ce chapitre n'ont pas été recensées de manière systématique, mais représentent les différents courants en Europe et en Amérique du Nord qui s'intéressent aux questions d'inclusion. Il resterait à mener une recherche ambitieuse pour comprendre comment ces différents auteurs et autrices se rencontrent, se lisent, s'inspirent parmi ou s'achoppent sur des points voire s'opposent lors de colloques scientifiques et dans les revues scientifiques ou professionnelles.

## **Pratiquer l'intégration en attendant l'inclusion**

L'inclusion est présentée par plusieurs auteurs et autrices comme l'aboutissement d'un long processus dans l'histoire de l'école, marqué par une succession de remises en question d'ordre éthique (Mittler, 2000; Thomazet, 2006). Trois étapes ou modèles sont généralement distingués : la séparation scolaire, l'intégration, puis l'inclusion.

La première étape – que les auteurs et autrices situent entre la fin du 19<sup>e</sup> siècle et les années 1960-1970 – est décrite comme une période de séparation systématique des enfants « trouble[ant] l'ordre scolaire » (Zaffran, 2007, p. 22). Certains élèves sont séparés et regroupés au sein d'institutions ou d'établissements spécialisés en marge des écoles ordinaires. Ces dispositifs séparatifs permettent à la fois de scolariser une partie de la population auparavant privée d'instruction tout en préservant le bon fonctionnement des écoles ordinaires. Dès le début du 20<sup>e</sup> siècle dans plusieurs pays européens, des classes

spéciales – classes de perfectionnement, classes de développement – sont créées au sein même des écoles pour accueillir les « anormaux » et les « inadaptés » de l'école (Vial, 1990; Winzer, 1993). Se développent ensuite tout au long du 20<sup>e</sup> siècle, en marge de la classe ou de l'école, de multiples dispositifs spécialisés s'attachant à prendre en charge des catégories d'élèves spécifiques : troubles du comportement, handicap physique, retard mental, haut potentiel, etc.

La seconde étape, celle de l'intégration scolaire, débute dans les années 1960. Elle est contemporaine d'une reconnaissance du statut de handicap pour les enfants et de toutes les techniques de réadaptation qui l'accompagnent (Calvez, 1994). La dynamique de cette seconde étape se construit autour de l'intégration au cas par cas des élèves handicapés dans les structures scolaires ordinaires selon leur capacité à s'adapter au rythme et à l'organisation de l'école. Cet accueil au compte-goutte a notamment été rendu possible par la mobilisation d'associations de familles revendiquant l'amélioration des conditions de scolarisation et le droit à l'éducation de tous les enfants (Pelka, 2012; Prud'Homme *et al.*, 2016).

L'inclusion est, quant à elle, présentée dès la fin des années 1980 comme un modèle innovant : un troisième modèle où le primat est accordé au droit d'être scolarisé en école ordinaire plutôt qu'à la capacité de l'enfant à se fondre dans le fonctionnement scolaire. Ce n'est plus à l'individu de s'intégrer, mais à l'école, les institutions, la société de se transformer et s'adapter pour accueillir tous et toutes. Dans ce modèle, c'est à l'institution scolaire d'offrir un cadre d'enseignement censé rendre possible la participation de tous les élèves et plus seulement à une frange méritante. En proposant une refonte radicale de l'école, l'inclusion vise à « dépasser [l]es expériences d'intégration occasionnelles et discontinues » (Chatelangat et Grivel, 2008, p. 112).

Cette modélisation en trois étapes distinctes comporte l'avantage de pouvoir discerner le chemin parcouru et la

manière de concevoir la scolarisation des enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Mais cette représentation en trois temps induit plusieurs problèmes.

Premièrement, elle donne l'impression que les modèles (lestés de réformes et de nouveaux dispositifs scolaires) se succèdent et se remplacent. On serait par exemple passés en 1960 à un nouveau modèle: élèves et enseignants et enseignantes auraient vu leur école changer de structure, de public et de missions. Dans les faits, les réformes et les dispositifs qui les constituent se superposent tel un « millefeuille » (CNESCO, 2016) davantage qu'ils ne se substituent. En suivant Daniel Frandji et Jean-Yves Rochex (2011), ces périodes, ces modèles ou ces paradigmes sont à appréhender comme des constructions historiques afin de « ne pas s'en tenir à une pensée évolutionniste simpliste, mais bien plutôt de rendre compte de chevauchements et recouvrements de temporalités » (p. 96). Le cas du canton de Vaud est exemplaire de cette superposition des trois modèles séparatif, intégratif et inclusif. En 2019, 1,7% des élèves vaudois étaient scolarisés dans des institutions spécialisées, 1,6% dans des classes spéciales (DFJC, 2019b). En même temps, un nombre important d'élèves étaient intégrés dans les classes ordinaires avec du soutien spécialisé. Les élèves sourds sont emblématiques de ce courant intégratif: scolarisés jusqu'en 2010 dans un établissement spécialisé (l'établissement cantonal pour les enfants sourds, l'ECES), ils et elles sont désormais presque tous et toutes intégrées dans les classes ordinaires du canton moyennant soutien et support technique. L'école vaudoise conserve donc des dispositifs séparatifs (écoles spécialisées et classes spéciales), intègre certains élèves en classe ordinaire tout en revendiquant et en s'inscrivant désormais dans une visée inclusive (DFJC, 2019a).

Deuxièmement, en véhiculant une représentation de l'inclusion comme point d'arrivée « naturel » d'un processus sociohistorique, cette modélisation ne prend pas en

considération la force du phénomène de «dépendance au chemin» (Palier, 2014) qui tend généralement à toucher toutes les institutions. Selon ce phénomène, les choix historiques pris par les institutions ne se substituent pas les uns aux autres, ils se superposent comme des couches sédimentaires. En effet, tout choix devient «de plus en plus contraignant à mesure qu'il s'inscrit dans la durée, du fait de nombreux mécanismes de rendements croissants (*increasing returns*), liés aux coûts d'investissement, aux effets d'apprentissage, de coordination et d'anticipation» (p. 412). Il est alors préférable de se tourner vers une adaptation de l'institution existante aux nouvelles injonctions plutôt que de la révolutionner. De plus, les acteurs et actrices œuvrent pour légitimer l'existence des dispositifs dans lesquels ils et elles travaillent, les modifient pour les faire durer, accueillent de nouveaux publics: les dispositifs ont une «tendance auto-poïétique» (Behrens, 2016, p. 90) et ne ferment ou ne disparaissent pas facilement. Pour ce qui concerne l'école, ce phénomène permet de considérer que les pratiques inclusives sont davantage des tentatives d'aménagement sur des substrats séparatifs et intégratifs plutôt qu'à la base de la création d'une nouvelle école inclusive. Cette dépendance au chemin pourrait ainsi expliquer le fait que dans le projet vaudois ou ailleurs en Suisse, il n'est pas question de viser une école «inclusive», mais de mettre en place une école «à visée inclusive» (par exemple, les «standards pour un système scolaire à visée inclusive» (INTEGRAS, 2019) sous-entendant une manière d'approprier les discours inclusifs au sein d'une institution au fonctionnement bien huilé et déjà partiellement déterminé par des choix antérieurs. L'inclusion, désignée d'emblée comme un horizon inatteignable, y est désormais présentée comme une tendance plus qu'un objectif en soi<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> L'école vaudoise s'offre même un pléonasme: le sous-titre du *Concept 360°* est «Vers une école à visée inclusive».

Troisièmement, cette représentation chronologique suggère que ces étapes sont des suites logiques ou naturelles qui démontreraient un certain progrès, une évolution positive. Raymond Vienneau (2006) affirme en effet que « [l']inclusion scolaire est le prolongement naturel du courant d'intégration scolaire amorcé au cours des années 1970 [...] » (p. 10). Dans un registre similaire, John Lord et Peggy Hutchison (2007) déclarent que si l'inclusion est un mouvement plus ample que l'intégration, « cependant, l'inclusion débute avec l'intégration où les personnes marginalisées partagent des espaces physiques avec les autres citoyens »<sup>12</sup> (p. 13). Cette dernière déclaration laisse supposer qu'il suffirait de systématiser les intégrations physiques et sociales pour réaliser un système inclusif. Si l'on suit ce principe, il s'agirait de changer les mentalités à force d'intégration pour favoriser l'émergence d'une culture inclusive dans les écoles. Plusieurs auteurs et autrices (de la frange dure) contestent l'idée que l'inclusion serait une simple optimisation de l'intégration (Le Capitaine, 2013; Rogers, 1993) en soulevant qu'il s'agit de modèles antagoniques. Pour certains d'entre eux et certaines d'entre elles, si le modèle inclusif se développe bien après le modèle intégratif, il s'y oppose et représente un changement de paradigme, une révolution conceptuelle qui nécessiterait de repenser l'école à nouveaux frais (Mazereau, 2009). Pour Éric Plaisance *et al.* (2007), « [c]ette nouvelle notion correspond ainsi à un renversement de perspective, par rapport à l'intégration. Ce sont deux conceptions distinctes qui engagent des orientations d'actions différentes » (p. 161). L'accompagnement individualisé, la mise en place de projets personnalisés, mais également par extension la préservation d'un système scolaire compétitif et sélectif (filières, évaluation) sont perçus

<sup>12</sup> Traduction libre des auteurs et de l'autrice de : « [i]nclusion does, however, begin with integration, where people who are marginalized join with other citizens in shared physical settings » (p. 13).

comme autant d'éléments faisant barrage à l'émergence d'une école inclusive (Benoit, 2014; Thomazet, 2008).

## Viser l'équité plutôt que l'égalité

Aux discours promouvant le principe moral d'égalité se sont peu à peu substitués ceux prônant celui d'équité, car ce dernier tendrait à produire moins d'injustice. John Rawls, philosophe politique nord-américain, a même intitulé l'un de ses ouvrages *La justice comme équité* (1985). Cependant, cette mutation s'est effectuée de manière progressive et le principe d'égalité s'est subdivisé en plusieurs branches au point de perdre peu à peu son sens originel. Comme le rappelle Jocelyn Beausoleil (1984), le principe d'égalité provient des contestations de la structure sociale qu'ont connues les sociétés dites occidentales. L'égalité se serait alors imposée comme une « "norme fixe et universelle", définie *a priori* » (Burgi-Golub, 1996, p. 71) et supposant que tous les individus devraient être traités de la même manière au regard du principe qu'ils sont égaux en droit. Les singularités de chacun sont alors ignorées pour éviter toute inégalité de traitement. Ce modèle égalitariste a notamment influencé les politiques d'intégration d'élèves en situation de handicap et a pu produire des discriminations :

Invoquant l'égalité, [les politiques intégratives] ont versé dans l'égalitarisme. Elles ont traité comme les autres, c'est-à-dire sans adaptation particulière, les élèves en situation de handicap, ou les ont soumis à des exigences très, voire trop, fortes pour qu'ils se hissent au niveau de leurs camarades. Les enfants qui n'étaient pas en mesure de répondre aux normes imposées se sont trouvés exclus de l'école ordinaire, ou marginalisés en son sein. (Garel, 2010, p. 159)

En appliquant formellement le principe d'égalité, l'institution scolaire serait réduite à fonctionner sur un mode d'«indifférence aux différences» (Bourdieu, 1966) conduisant à légitimer des inégalités sociales antérieures et à les reproduire. Autrement dit, en ayant pour ligne d'horizon l'égalité entre tous les élèves, l'école contribuerait à la perpétuation des inégalités sociales. Les insuffisances de ce principe sont d'autant plus marquées que l'institution scolaire cherche à développer sa politique d'accueil en école ordinaire d'élèves jusque-là scolarisés au sein d'établissements spécialisés. Comme pour déjouer les critiques qui lui étaient adressées, le principe d'égalité a évolué et s'est peu à peu divisé en différentes ramifications précisant chacune le sens qui lui était attribué. François Dubet (2009) en définit trois : l'égalité d'accès qui cherche à «ouvrir» le plus largement les portes des différentes étapes de la scolarité, l'égalité des résultats qui vise à réduire les écarts tolérables entre les meilleurs et les moins bons élèves ainsi que l'égalité des chances qui ambitionne de faire parvenir un maximum d'élèves aux derniers échelons de l'enseignement supérieur, indépendamment de leur milieu social d'appartenance. Comme le suggère l'auteur, si cette dernière paraît *a priori* comme la plus juste – ou la moins injuste –, l'égalité des chances ne se construit pas moins sur une base méritocratique qui sous-entend que la hiérarchisation scolaire des élèves dépendrait de leur mérite. Les inégalités scolaires deviennent alors des inégalités justes, car elles proviennent d'une compétition «neutralisant les effets des inégalités sociales situées en amont de l'école» (p. 20). *In fine*, le diplôme devient l'emblème, la part visible du mérite de chaque élève<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> La recherche menée par Marie Duru-Bellat et Élise Tenret (2009) tend à nuancer l'intériorisation de cette logique en montrant que pour une majorité des étudiants et étudiantes lors de leur enquête, la réduction du mérite individuel au mérite scolaire doit être questionnée.

Le principe d'équité s'est développé au sein d'une frange exprimant des critiques sur la logique de reproduction préservée par la promotion de l'égalité des chances. En effet, ce n'est pas parce que l'école déclare défendre l'égalité des chances qu'elle parvient à neutraliser l'effet des inégalités se situant en amont de l'école (par exemple, Duru-Bellat, 2002). Autrement dit, la capacité des élèves à être méritants au regard des normes scolaires dépend en partie de leur origine sociale et les élèves de milieux sociaux favorisés ont de fait plus de chance que leurs pairs d'origine populaire d'atteindre un niveau de scolarité élevé. L'équité propose justement de rompre avec cet ordre. Y parvenir reviendrait à effectuer « le passage d'une société où les individus occupent une place prédéterminée à une société ouverte où chacun peut aspirer librement à une situation meilleure » (Demeuse et Baye, 2005, p. 158). Pour Michel Borgetto (2000), l'équité serait « un principe susceptible à la fois de faire reculer les inégalités et de favoriser l'égalité des chances » (p. 130). En d'autres termes, l'équité serait donc le moyen d'atteindre l'objectif initial de l'égalité des chances tout en réduisant les effets insidieux de la méritocratie.

Pourtant, toujours selon Borgetto, cette démarche ne semble possible qu'en évitant la confusion de ces principes et en clarifiant le sens de leur relation. Ce qui ne semble pas être fait dans les textes cadres mobilisés ici. D'une part, le guide de l'UNESCO pour l'inclusion (2017) définit l'équité de manière allusive en indiquant qu'elle suppose que « l'éducation de tous les apprenants soit considérée comme ayant la même importance » (p. 7). D'autre part, il est écrit dès le début du *Concept 360°* (DFJC, 2019a) qu'« [u]ne vision globale des prestations qui répondent directement ou indirectement aux besoins spécifiques des élèves permet d'identifier et de sélectionner celles qui sont les plus adaptées à chaque situation et y garantir un accès équitable » (p. 1). Ainsi, dans ces deux textes, l'équité se présente comme le point de départ du jeu scolaire. Elle se

confond d'emblée avec l'égalité des chances – au sens d'avoir l'ambition que tous les élèves aient les mêmes chances de développer leurs compétences – et il y a de fortes probabilités pour qu'elle ne puisse pas inverser la «tendance lourde» de la reproduction sociale. Prise ainsi, l'équité se résume à une innovation rhétorique et sémantique qui ne modifie que peu la donne. On peut même se demander si le modèle de l'équité, tel qu'il est défendu dans les textes-cadres, n'est pas susceptible de renforcer l'individualisation du traitement de la différence et l'individualisation des parcours des élèves et, partant, les inégalités scolaires qu'il vise justement à contrer.

En suivant la réflexion de Borgetto (2000), l'équité et l'égalité des chances ne devraient pas être confondues et le second principe devrait être le point d'arrivée du premier. L'équité devrait conduire les élèves à disposer des mêmes chances. En outre, même si les principes d'équité et d'égalité des chances étaient articulés de cette manière au sein des textes-cadres, ces derniers semblent gouvernés par la question suivante : «Qu'est-ce qu'on doit faire pour que tout le monde gagne au jeu scolaire?» Pour Dubet (2020), une telle question est «absurde». En s'appuyant sur les travaux de Rawls, il affirme que la question essentielle devrait plutôt être : «Qu'est-ce qu'on doit aux vaincus du jeu scolaire?» À nouveau, dans leur forme actuelle, aucun des textes-cadres ne paraît en mesure de définir qui sont les vaincus de l'école inclusive et ce qui leur est dû.

## **Célébrer la diversité et différencier la pédagogie**

Serge Ebersold (2015) mentionne que l'une des finalités originelles de l'inclusion est «de renforcer la réceptivité de la société à la différence» (p. 68). Pour se montrer convaincantes, les politiques inclusives sont donc elles-mêmes supposées tendre vers cette finalité de reconnaissance des différences et vers «un système qui non seulement tolère,

mais accueille et célèbre la différence» (Vienneau, 2004, p. 129). C'est notamment au regard de cette finalité de reconnaissance de l'altérité que les textes-cadres et une large production de textes scientifiques avancent l'argument selon lequel les différences interindividuelles ne devraient plus être considérées comme des obstacles aux enseignements, mais comme des sources de richesse<sup>14</sup>. Ces dernières années, plusieurs publications sont représentatives de ce courant de réhabilitation et de reconnaissance des différences perçues comme une plus-value pour l'école, que cela soit les élèves issus de la migration (Bader et Fibbi, 2012) ou les élèves en situation de handicap (Fortier, 2016; Tremblay, 2012). La différenciation (c'est-à-dire l'acte d'établir et reconnaître des différences) permettrait de reconnaître les individus comme des êtres singuliers. Les différences entre les élèves – culturelles, sociales, linguistiques, comportementales, psychologiques, affectives, etc. – sont alors conçues comme autant de biens et d'atouts avec lesquels il est attendu que les enseignants et enseignantes composent pour développer leur enseignement<sup>15</sup>. Pratiquer la différenciation pédagogique<sup>16</sup> revient à favoriser un « modèle collaboratif de pratique enseignante centrée sur la diversité » (Prud'homme *et al.*, 2005,

<sup>14</sup> Par exemple dans le guide pour l'inclusion de l'UNESCO (2017, p. 35), on peut lire : « Valoriser la diversité des apprenants : les différences entre élèves sont perçues comme une richesse et un atout pour l'éducation ». Cette valorisation « naïve » est notamment critiquée par Christine Delphy (2008) ainsi que par Magdalena Le Prévost (2010) qui s'interroge : « [Q]uel(le)s sont en effet exactement ces élèves "hétérogènes" ? Toutes les différences sont-elles aussi différentes les unes que les autres ? » (p. 62)

<sup>15</sup> Dans un récent article, Sandrine Garcia (2021) souligne que le flou notionnel entourant la différenciation pédagogique et son absence de mise en relation avec un objectif explicite de réduction des inégalités comporte le risque de « conforter une vision naturalisation des différences » (p. 1-2).

<sup>16</sup> La différenciation pédagogique est une notion polysémique. Elle rassemble un large éventail de pratiques allant de la différenciation structurale aux pratiques de différenciation (Connac, 2021). Notre questionnement se base plus spécifiquement sur les pratiques de différenciation.

p. 20) qui permet d'accorder l'enseignement aux besoins des élèves (Forget, 2018). Concrètement, il s'agit pour le personnel scolaire de «trouver divers moyens d'amener chaque élève au maximum de son potentiel, tout en ayant des objectifs communs» (Leroux et Paré, 2016, p. 33). Ces pratiques de différenciation ont ainsi pour objectif de s'assurer que l'enseignement soit accessible à tous les élèves dans le but de favoriser leur réussite scolaire, et plus encore, dans le but de leur permettre de s'approprier durablement les savoirs scolaires (Connac, 2021). Dans ce contexte, la différenciation pédagogique apparaît comme un moyen de valoriser l'hétérogénéité des élèves tout en la rationalisant, c'est-à-dire en ne perdant pas de vue le souci de faire progresser l'ensemble de la classe. Ainsi, cette modalité d'enseignement tente d'incorporer en pratique cette tension entre valorisation des différences et préservation d'une certaine homogénéité du groupe classe.

Ce qui peut être problématique dans la différenciation pédagogique, ce sont ses conditions d'application et le fait de partir du postulat selon lequel tous les enseignants et toutes les enseignantes porteraient le même regard sur cette pratique, quels que soient leurs contextes d'enseignement ainsi que leurs dispositions professionnelles et personnelles. En d'autres termes, que l'enseignant ou l'enseignante travaille dans une classe réputée difficile ou pas, souscrive pleinement ou pas au postulat d'éducabilité de tous les élèves, perçoive dans la diversité des élèves une source de richesse pour son activité ou pas, il ou elle verrait la même utilité et le même sens à la différenciation pédagogique. La notion de différenciation est supposée répondre à l'hétérogénéité des élèves, mais elle postule une homogénéité de l'éthique professionnelle et des contextes d'activité: tous les enseignants et toutes les enseignantes, quelles que soit leurs situations (professionnelle comme personnelle) verraient d'un bon œil la diversité des élèves et souscriraient au principe d'éducabilité de tous et de toutes. Pourtant, les caractéristiques biographiques des professionnels et des

professionnelles semblent avoir un impact important sur la manière d’appréhender l’hétérogénéité des élèves à travers les modalités de transmission des savoirs. Jérôme Deauvieu (2009) montre par exemple que les enseignants et enseignantes se déclarent le plus à gauche de l’échiquier politique vont privilégier, dans des classes difficiles, une différenciation misant sur l’acquisition des points essentiels du curriculum par tous les élèves. Dans une dynamique inverse, ceux et celles qui se déclarent le plus à droite feront de la différenciation en réduisant la quantité de travail écrit sans adaptation du programme de leur discipline. Il est donc possible d’émettre l’hypothèse selon laquelle les pratiques de différenciation pédagogique permettent de valoriser la diversité uniquement en présence de « clients idéaux » (Becker, 1956/1997) et de professionnels idéaux. En ce sens, François Baluteau (2014) affirme que « la différenciation pédagogique, observée par les sociologues, révèle globalement des mécanismes plutôt opposés à ces principes [de prise en compte de la diversité et de réussite pour tous et toutes] en prenant la voie d’une hiérarchisation du curriculum selon les publics et d’une différenciation pénalisante pour les plus en difficulté » (p. 59-60). La différenciation peut dès lors être un outil d’augmentation<sup>17</sup> et de justification des inégalités scolaires tant en termes d’acquisition des savoirs que de trajectoires au sein du système. Ainsi, comme le préconisent Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail (2020), il est possible d’appréhender les apports qu’une approche sociologique des modalités de transmission des savoirs peut avoir sur la production des inégalités scolaires.

<sup>17</sup> Pour Sabine Kahn et Elsa Roland (2021), « [à] ce temps précis de la réflexion, nous pouvons simplement penser que moins une pédagogie différenciée est intégrée au fonctionnement ordinaire de la classe, moins elle est l’affaire du groupe classe (élèves et enseignants) dans son entier, moins elle est pensée *a priori*, moins elle prend en compte les spécificités des savoirs à apprendre et plus elle risque d’être différenciatrice, c’est-à-dire augmenter les écarts d’apprentissage au détriment des élèves les plus fragiles » (p. 13).

## Interroger les évidences, interroger le progrès

Cet exercice de déconstruction des évidences permet d'éviter, il nous semble, deux écueils autour de l'inclusion. D'un côté, une attitude béate qui prendrait le paradigme de l'inclusion pour argent comptant et ferait de l'inclusion non plus une notion en construction (donc soumise à la critique), mais un postulat, c'est-à-dire un principe faisant l'économie de la démonstration. De l'autre, une attitude conspirationniste qui verrait derrière l'inclusion la fabrique d'une illusion visant à masquer des questions d'inégalités sociales et scolaires trop gênantes pour les États. Derrière un vernis inclusif se cacheraient les éternels processus de marginalisation scolaire : une sorte d'*inclusion washing* (à l'image du *greenwashing*). À distance de ces deux attitudes, l'exercice de déconstruction qui vient d'être proposé permet avant tout une ouverture sur de nouvelles questions critiques défendues dans cet ouvrage. Quels sont les effets des politiques inclusives sur les systèmes scolaires ? Que font les nouveaux dispositifs scolaires aux acteurs, actrices et à leurs publics ? Comment s'implémente une telle idée dans la pratique enseignante, dans l'organisation de l'école et dans l'agencement des dispositifs ?

En définitive, l'évidence qui supplante toutes celles présentées plus haut est que l'inclusion, parce qu'elle est le résultat de l'évolution de la société et des mentalités, serait nécessairement un signe de progrès social, que l'on irait forcément vers le beau et le mieux. La critique du progrès a déjà été formulée par certains et certaines philosophes et sociologues (par exemple, Chabault, 2020 ; Rosa, 2014). En suivant Sophie Wahnich (2010), cette critique a notamment été portée par le philosophe Walter Benjamin, figure de l'École de Francfort, qui voit moins dans l'histoire un « ruban qui se déroule sans heurts » qu'un « lacis complexe fait de détours, de régressions,

de bifurcations et d'avancées» (p. 41). En ce sens, il invite à procéder à l'exercice d'un « pessimisme actif » pouvant se traduire, entre autres, par un effort de déconstruction des allants de soi. Afin de contribuer à ce vaste programme, il resterait donc à analyser précisément l'architecture de l'évidence de l'inclusion. Si l'on connaît plus ou moins l'histoire des textes fondateurs à l'international et leur diffusion dans les États, il reste à tracer le parcours d'une telle « idée » au niveau régional, puis à l'échelle des établissements scolaires et des acteurs et actrices de terrain. Il faudrait également proposer une analyse à la fois générale et fine des axes de résonance de cette évidence générale qui renseignerait sur la façon dont l'idée de l'inclusion se diffuse, s'alimente, se partage, se simplifie ou se complexifie à travers, d'une part, les échanges animant la communauté des chercheurs et chercheuses et des professionnels et professionnelles (dans les congrès, les groupes de travail et les publications) et, d'autre part, les collaborations entre la recherche et les administrations scolaires.

## Références

- Bader, D., et Fibbi, R. (2012). *Les enfants de migrants: un véritable potentiel*. Université de Neuchâtel/Swiss Forum for Migration and Population Studies. [https://www.unine.ch/files/live/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/Bericht\\_f-1.pdf](https://www.unine.ch/files/live/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/Bericht_f-1.pdf)
- Baker, J. (2007). The British Government's strategy for SEN : implications for the role and future development of special schools. *Support for Learning*, 22(2), 72-77. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00450.x>
- Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 188, 51-62. <https://doi.org/10.4000/rfp.4541>
- Beausoleil, J. R. (1984). À quoi peut bien servir la notion d'égalité si elle n'est ni vraiment heuristique ni simplement éristique ? *Philosophiques*, 11(1), 137-155. <https://doi.org/10.7202/203246ar>
- Becker, H. S. (1956). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. Dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 257-270). De Boeck/INRP.

- Behrens, M. (2016). Discussion conclusive. Dans M. Behrens et A. Bourgoz Froidevaux (dir.), *Réflexions sur l'avenir de l'éducation : quelques jalons et perspectives* (p. 79-94). IRDP, Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 189-204. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0189>
- Blanc, C. (2015). École inclusive et séparative : une question actuelle de territoire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 29-35.
- Bonvin, P. (2012). Ruptures dans la trajectoire scolaire : le cas du redoublement. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin, et L. Lafortune (dir.), *Les transitions scolaires* (p. 194-218). Presses de l'Université du Québec.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod, D., Albanese, O., et Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : quel positionnement pour soutenir le développement d'une pédagogie inclusive ? *European Journal of Disability Research*, 7(2), 127-134.
- Borgetto, M. (2000). Équité, égalité des chances et politique de lutte contre les exclusions. Dans G. J. Guglielmi (dir.), *L'égalité des chances : Analyses, évolutions, perspectives* (p. 115-138). La Découverte.
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 3, 15-25.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100(1), 32-36.
- Bourdieu, P., et Wacquant, L. (1998). Sur les ruses de la raison impérialiste. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 121(1), 109-118.
- Burgi-Golub, N. (1996). Égalité, équité. Les catégories idéologiques des politiques publiques. *Politix*, 9(34), 47-76.
- Calvez, M. (1994). Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences sociales et santé*, 12(1), 61-88.
- Chabault, V. (2020). Éloge du magasin. Contre l'amazonisation. Gallimard.
- Chatelanat, G., et Grivel, P. (2008). L'inclusion préscolaire : sens et contresens d'une action associative. Dans G. Pithon, C. Asdih, et S. J. Larivée (dir.), *Construire une "communauté éducative" : Un partenariat famille-école-association* (p. 111-127). De Boeck Supérieur.
- Chauvière, M. (2018). Déconstruire la rhétorique du parcours et de la coordination. Dans N. Guirimand, P. Mazereau, et A. Leplège (dir.), *Les nouveaux enjeux du secteur social et médico-social : décroiser/ordonner les parcours de vie et de soin* (p. 23-34). Champ social Éditions.
- CNESCO. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Dossier de synthèse*. CNESCO. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier\\_synthese\\_inegalites.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf)

- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Deauvieu, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire : les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. La Dispute.
- Deauvieu, J., et Terrail, J.-P. (2020). L'école unique à la française : dispositifs pédagogiques et inégalités sociales. *Sociologie*, 11(2), 167-187.
- Delphy, C. (2008). *Classer, dominer : qui sont les "autres" ?* La fabrique éditions.
- Demeuse, M., et Baye, A. (2005). Chapitre 8. Pourquoi parler d'équité ? Dans M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace* (p. 149-170). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.demeu.2006.02.0149>
- DFJC. (2019a). *Concept 360°*. *Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. État de Vaud. <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/concept-360/>
- DFJC. (2019b). *Rentrée scolaire 2019-2020*. Canton de Vaud. Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture. <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-lenseignement-et-de-la-formation-professionnelle-def/secretariat-general-du-departement-de-lenseignement-et-de-la-formation-professionnelle-sg-def/rentree-scolaire-2019-2020>
- Dubet, F. (2009). Penser les inégalités scolaires. Dans M. Duru-Bellat et A. van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif* (p. 17-34). Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (2020). Peut-on produire des inégalités justes dans un monde de promotion de l'égalité ? Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 58. <https://journals.openedition.org/edso/12892>
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., et Tenret, É. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? *Revue française de sociologie*, 50(2), 229-258. <https://doi.org/10.3917/rfs.502.0229>
- Ebersold, S. (2015). Inclusif. Vous avez dit inclusif ? L'exemple du handicap. *Vie sociale*, 11(3), 57-70. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0057>
- Felder, F. (2018). The value of inclusion. *Journal of philosophy of education*, 52(1), 54-70.
- Felouzis, G. (2014). Comment se construisent les inégalités scolaires ? Dans *Les inégalités scolaires* (p. 68-98). Presses universitaires de France.
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Carnet de sciences de l'éducation. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/f4d96c48-9044-440e-a65e-333e5c1d58e6/download>

- Fortier, H. (2016). *Inclusion scolaire et richesse des différences : Socialisation et apprentissages*. Edilivre-Aparis.
- Frandji, D., et Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation et formations*, 80, 95-108.
- Garcia, S. (2021). Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : l'exemple de l'apprentissage de la lecture. *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13911>
- Garel, J.-P. (2019). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, 122-123, 143-165.
- INTEGRAS. (2019). *Standards pour un système scolaire à visée inclusive*. Integras, Association professionnelle pour l'éducation sociale et la pédagogie spécialisée. <https://www.integras.ch/fr/actualites/574-les-standards-nationaux-elabores-par-integras-standards-pour-un-systeme-scolaire-a-visee-inclusive>
- Kahn, S., et Roland, E. (2021). De l'enseignement mutuel à la pédagogie différenciée : la place de l'enseignement simultané. *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, 59. <https://journals.openedition.org/edso/13800>
- Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 1, 125-131.
- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 55-66.
- Leroux, M., et Paré, M. (2016). Comment peut-on définir la différenciation pédagogique. *Vivre le primaire*, 29(1), 33-35.
- Lord, J., et Hutchison, P. (2007). *Pathways to inclusion : Building a new story with people and communities*. Captus Press.
- Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 42(1), 13-32.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. Fulton.
- Norwich, B. (2008). Special Schools: What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x>
- Norwich, B., et Gray, P. (2007). Special schools in the new era : conceptual and strategic perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), 84-88.
- Palier, B. (2014). Path dependence (dépendance au chemin emprunté). Dans L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 411-419). Presses de Sciences Po.
- Payet, J.-P., et Rufin, D. (2018). *Sociologie de l'éducation : une introduction critique*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- Pelka, F. (2012). *What we have done : an oral history of the disability rights movement*. University of Massachusetts Press.
- Plaisance, E., Belmont, B., Verillon, A., et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159-164.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the canadian association for curriculum studies*, 3(1), 1-31.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (dir.). (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Prud'Homme, L., et Ramel, S. (2016). Introduction. Dans L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 15-17). De Boeck Supérieur.
- Rawls, J. (1985). *La justice comme équité. Une reformulation de théorie de la justice*. La Découverte.
- Rogers, J. (1993). The Inclusion Revolution. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, 11, 1-7.
- Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. La découverte.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français aujourd'hui*, 1, 19-27.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- UNESCO. (2017). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école : Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*. Armand Colin.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Presses de l'Université du Québec.
- Wahnich, S. (2010). Critique du progrès. *Vacarme*, 53(4), 40-42. <https://doi.org/10.3917/vaca.053.0040>

- Warnock, M. (2005). Special schools or not? *Education Review*, 19(1), 13-17.
- Winzer, M. A. (1993). *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Gallaudet University Press.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* La Découverte.
- Zaffran, J. (2015). Être élève handicapé à l'école ordinaire: l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire. *Le sujet dans la cité*, 6(2), 71-80. <https://doi.org/10.3917/lstdlc.006.0071>