

Chapitre 9

L'éducation inclusive à l'épreuve de la discrimination institutionnelle : le cas de la Belgique francophone

Marie Verhoeven et Farah Dubois Shaik

Ce texte compare les politiques inclusives visant la prise en charge des enfants 'à besoins spécifiques' et celle des élèves issus de l'immigration. Il s'attache d'abord à montrer comment, dans ces deux domaines, le récit politique européen autour de l'inclusion s'inscrit dans le référentiel du capital humain et de la cohésion sociale, et cible aussi davantage les individus minorisés que les structures éducatives. Il se penche ensuite sur les processus complexes de traduction de ces recommandations au sein du système éducatif belge francophone. Les auteures soutiennent que ces orientations politiques, relevant de la soft governance, ne s'attaquent pas aux structures éducatives en place et peinent ainsi à enrayer les mécanismes producteurs de différenciation à l'œuvre au sein du quasi-marché scolaire. Le texte formule enfin quelques recommandations en vue d'une politique inclusive ambitieuse en termes de justice sociale, nécessitant d'agir conjointement sur les processus cognitifs de stigmatisation et sur les structures scolaires.

Les recommandations européennes en matière d'intégration de la diversité à l'école ont connu, ces dernières années, d'importants infléchissements. Qu'il s'agisse de l'intégration des élèves issus de l'immigration, d'élèves à besoins spécifiques ou plus largement de mixité sociale, le récit politique s'affirme résolument « inclusif ». Un consensus semble largement partagé par les experts en éducation : la différenciation structurelle des systèmes éducatifs constitue un facteur aggravant les inégalités sociales. En miroir, les mots d'ordre qui jalonnent les textes internationaux sont l'éducation pour tous, l'intégration de la diversité et, plus récemment, l'inclusion (*inclusive education*).

Ce chapitre se propose d'interroger les conditions de la « traduction » (Akrich, Callon et Latour, 2006) d'un tel modèle au sein de systèmes éducatifs concrets, en prenant appui sur le cas de la Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles, FWB). Une fois étayée l'hypothèse de la cristallisation d'une telle *rhétorique inclusive* au niveau des référentiels politiques européens, nous soutiendrons que cette injonction politique, notamment parce qu'elle est médiée par des modes de gouvernance « soft » (Lawn, 2006 ; Dubois-Shaik, 2014), ne parvient que très marginalement à enrayer les mécanismes producteurs de différenciation. Nous alimenterons cette thèse en nous appuyant sur notre connaissance du cas belge francophone, à partir de nos aires d'expertises croisées¹. En conclusion, nous prendrons appui sur les obstacles identifiés pour ébaucher quelques recommandations en vue d'une politique d'inclusion en éducation plus ambitieuse en termes de justice sociale.

¹ Les deux auteures de ce chapitre ayant développé chacune des compétences spécifiques dans le champ du « traitement éducatif de la diversité ethnoculturelle » et/ou dans le domaine du traitement des élèves à « besoins spécifiques », l'écriture de ce chapitre a été l'occasion d'une fertilisation croisée de leurs analyses.

« L'inclusion » : du champ scientifique au champ politique

Différenciation, inclusion et inégalités : les acquis de la recherche

Au cours de la dernière décennie, dans la foulée des grandes enquêtes internationales (PISA), de nombreux travaux ont démontré que les inégalités ainsi que les phénomènes de ségrégation sociale et ethnique étaient plus prononcés dans les systèmes éducatifs « différenciés » (filières précoces et étanches) (Felouzis, Maroy & van Zanten, 2012). Ces constats se vérifient dans de nombreux pays européens (Jacobs et al., 2011 ; Liasidou, 2008). A l'inverse, les systèmes « inclusifs » contribueraient plutôt à la réduction des inégalités sociales et ethniques (Mons, 2007; Dubois-Shaik & Dupriez, 2013). A partir d'une revue de la littérature scientifique s'intéressant aux effets de la composition des classes (homogènes ou hétérogènes), Dubois-Shaik et Dupriez (2013) soulignent qu'un nombre significatif de recherches *in situ* montrent également que la formation de classes homogènes de niveau faible s'accompagne d'une diminution des attentes des enseignants, d'un temps de travail effectif moindre et d'une traduction moins ambitieuse du curriculum, ce qui se répercute à terme sur les résultats scolaires et sur le climat de classe.

Face à ces constats, depuis le début des années 2000, un certain nombre de chercheurs en éducation ont avancé des propositions en direction d'un modèle d'éducation « inclusive » ambitieux. Alors que l'*intégration* des enfants « à besoins spécifiques » se référait jusqu'alors à de simples arrangements techniques et administratifs leur permettant de suivre le cursus scolaire commun moyennant un soutien pédagogique ciblé, le modèle de l'*inclusive education* se veut bien plus transformatif. Ce n'est plus à l'élève « différent » de s'accommoder à un système dont les présupposés culturels et pédagogiques ne sont pas questionnés. L'*inclusion* requiert une transformation en profondeur de la culture et de l'organisation scolaires, ne négligeant pas d'agir sur les rapports institutionnels et sociaux qui structurent le traitement éducatif des publics « hétérogènes » (Armstrong et al. 2011; Plaisance & Gardou, 2001).

La rhétorique inclusive et ses fondements normatifs

Ces débats scientifiques semblent rencontrer un écho au niveau de la gouvernance européenne et des orientations politiques qui y sont préconisées. Qu'il s'agisse des élèves issus de l'immigration ou des enfants « à besoins spécifiques », l'examen systématique des principaux textes européens en la matière fait apparaître, au-delà des spécificités de chaque champ, un certain nombre d'éléments communs.

Les recommandations européennes en matière d'intégration des enfants issus de l'immigration

Considérons, par exemple, les principaux éléments du rapport de 2009 produit par le Conseil Européen², visant la promotion de l'intégration des enfants issus de l'immigration. L'éducation y est présentée comme un levier central pour favoriser l'intégration socioéconomique des nouveaux arrivants. Le rapport s'appuie sur des données internationales et sur des recherches mettant en lumière la persistance de performances scolaires inférieures des « allochtones » par

² Conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur l'éducation des enfants issus de l'immigration [Journal officiel C 301 du 11.12.2009]. Consulté le 22 juillet 2015 sur <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:ef0021>

rapport à leurs pairs « natifs » ; les causes avancées pour comprendre ces inégalités sont la discrimination ethnique et raciale et l'exclusion sociale auxquelles font face ces enfants, les handicaps linguistiques et socioéconomiques ou encore l'accès inégal à des écoles de qualité. En réponse, les recommandations européennes prônent des mesures « ciblées » sur les besoins « spécifiques » des publics migrants (via du soutien individuel à l'élève ou à ses parents, le développement d'approches interculturelles ou la formation des professionnels à ces compétences).

Au-delà de ces politiques « ciblées », le texte en appelle à des mesures transversales d'amélioration de l'équité et de la qualité des systèmes éducatifs. Celles-ci incluent, par exemple, la lutte contre la discrimination, la réduction des différences entre écoles ainsi que des formes d'assouplissement des « barrières entre filières et systèmes d'éducatifs » dans une perspective d'amélioration de la qualité pour tous.

De tels éléments renvoient, au moins dans les termes, à la perspective « inclusive » évoquée plus haut, visant à transformer les structures éducatives. Pour autant, l'analyse du contenu de ce texte fondateur permet de relever d'éléments allant à contre-sens de la philosophie de l'inclusion. Tout d'abord, le diagnostic évoqué participe à une *problématisation multiple* (Dubois-Shaik, 2014) de la figure de l'élève migrant. Celui-ci est présenté comme cumulant des désavantages sociaux, économiques et culturels. La culture d'origine est ainsi problématisée, voire pathologisée. Ensuite, les réponses préconisées, en entremêlant des mesures « ciblées » et individuelles et des mesures plus structurelles, démontrent une certaine *confusion* entre une approche en termes d'intégration et une approche inclusive (ce qui entraîne *de facto* un affaiblissement de la logique inclusive).

L'éducation inclusive : approches ciblées et « individualisées »

De manière analogue, l'analyse de deux textes clés produits par l'Agence Européenne pour l'éducation inclusive et l'éducation spécialisée³ montre que l'objectif poursuivi est formulé essentiellement en termes *d'égalité individuelle* d'accès et d'égalité des chances ou des « opportunités ». La catégorie des élèves « à besoins spécifiques » est définie de manière très extensive et fait également l'objet d'une *problématisation multiple*, à l'intersection de plusieurs sources de difficultés : les “besoins particuliers d'apprentissage” et le handicap sont associés à l'exclusion sociale, mais aussi à l'origine migrante (le législateur étant invité à être particulièrement attentif aux enjeux croisés de la diversité culturelle et du « handicap »). Certes, le modèle explicitement convoqué est bien celui de *l'inclusion*, présentée comme plus ambitieuse que l'intégration. Mais à y regarder de près, l'approche préconisée reste essentiellement centrée sur l'individu, plus que sur les structures. Les textes incitent par exemple « chaque apprenant » à identifier lui-même ses propres besoins et objectifs d'apprentissage en collaboration avec sa famille et l'équipe éducative. Des « plans individuels d'éducation » visant le développement de l'autonomie l'apprenant sont ainsi proposés. Enfin,

³ « Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive - Recommandations à l'intention des responsables politiques » (https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-FR.pdf) et « Les principes de base pour l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers. Recommandations à l'usage du législateur » (https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-fr.pdf).

deux derniers axes de recommandations laissent entrevoir une timide volonté d’agir sur les structures éducatives : d’une part, en améliorant la formation initiale et continuée des enseignants ; d’autre part, en agissant sur la « culture » ou l’ethos organisationnel des établissements scolaires afin d’y promouvoir des « attitudes positives » vis-à-vis de la diversité.

La régulation des politiques d’inclusion en éducation : une « soft governance »

Par ailleurs, ces recommandations européennes en matière d’inclusion de la diversité constituent une forme exemplaire de ce qu’on appelle la *gouvernance souple* ou « *soft governance* » (Lawn, 2006; Grek et al., 2009). Ce type de régulation, de nature purement incitative, participe essentiellement d’un processus de construction des problèmes publics qui tire sa légitimité de la référence aux « *evidences* » des bases de données standardisées produites à l’échelle européenne. Se présentant comme ouverte à une mise en œuvre souple et *ad hoc* par les pays membres, elle repose sur la mobilisation des acteurs locaux pour sa traduction concrète (Lawn, 2006 ; Dubois-Shaik, 2014). De fait, les recommandations européennes en matière d’inclusion éducative n’imposent aucune mesure structurelle et invoquent la nécessaire « coordination » entre différents acteurs (familles, communauté locales, apprenants, société civile...). La mise en œuvre de cette rhétorique inclusive reste ainsi dépendante des réseaux d’acteurs et des structures locales où va s’effectuer sa traduction.

Des idées aux structures et aux catégories d’action : la traduction locale d’une politique d’inclusion

Au sein du contexte éducatif belge francophone (FWB), la « prudence régulatrice » inhérente à cette *soft policy* laisse intactes les structures éducatives en place, tout en laissant le champ libre aux dynamiques locales et, partant, aux mécanismes de discrimination qui se déploient au sein du quasi-marché scolaire⁴.

Maintien de structures différenciées et bricolages locaux

En FWB, l’adoption de cette rhétorique inclusive (décret du 3. Mars 2004, FWB) n’a pas empêché le maintien de structures éducatives différenciées. Le système scolaire s’est en effet historiquement bâti sur d’importantes lignes de différenciation (philosophiques, sociales et pédagogiques) (Dupriez, Draelants 2004 ; Dupriez, Verhoeven, 2018) ; cette caractéristique n’a été que faiblement affectée par les politiques de centralisation pédagogique développées depuis 15 ans. Les anciennes structures séparées destinées à l’accueil des enfants à besoins « spécifiques » (filères d’enseignement spécialisé) existent toujours. Les orientations législatives récentes se sont contentées d’affirmer la nécessité d’une plus grande « collaboration » entre l’enseignement ordinaire et l’enseignement spécialisé⁵. Mais cette injonction met les professionnels sous tension, en l’absence d’un partage d’une culture réellement inclusive. Ainsi, une enquête récente menée auprès d’acteurs de ce champ par les

⁴ Voir le chapitre de De Vleeshouwer & Danhier dans cet ouvrage.

⁵ Décret 03/03/2004 - Décret organisant l’enseignement spécialisé, avec modifications et rajouts de vademecum 2009/2011/2014

auteurs⁶ a montré que les mesures déployées se résument essentiellement à du soutien ponctuel d'experts variés (médiateurs culturels, enseignants formés en « français langue seconde », psychologues, logopèdes...) au sein des classes ordinaires. Loin de déployer une approche pleinement inclusive, ceux-ci ciblent leur action sur le ou les enfants désignés comme « à besoin spécifique » (en lui accordant un soutien direct en classe, en l'y soustrayant pour quelques heures par semaine ou en lui proposant quelques heures de techniques thérapeutiques d'apprentissage). De plus, des conflits de territoire et de légitimité peuvent apparaître entre des enseignants qui se vivent comme insuffisamment formés, et des professionnels extérieurs qui ont le sentiment de lutter, avec des moyens très réduits, pour introduire une logique d'action plus inclusive au cœur même du système ordinaire, tout en étant insérés dans la classe d'un autre.

Du côté des mesures destinées à l'intégration des enfants issus de l'immigration, la Belgique francophone se caractérise historiquement par des politiques faibles et peu coordonnées (Van Praag, Verhoeven, Stevens & Van Houtte, 2018). Les seuls dispositifs spécifiques existants sont le soutien à l'apprentissage de la langue (FLE) (confiné aux établissements qui en font la demande) et les classes dites « passerelles » (aujourd'hui rebaptisés DASPA⁷), des classes d'adaptation à la langue et à la culture scolaire visant la « remise à niveau scolaire et linguistique » des primo-arrivants. De plus, dans un système éducatif qui reste décentralisé, la mise en œuvre concrète de ces dispositifs est largement soumise aux capacités d'innovation des professionnels locaux mais aussi aux pressions du « quasi marché » scolaire. Ainsi, une recherche sur l'intégration des élèves primo-arrivants en séjour précaire (Timmerman, Vandenhole, Verhoeven & all., 2011) a montré que le caractère plus ou moins « inclusif » ou au contraire « séparé » des classes passerelles ou dispositifs d'accueil des primo-arrivants variait en fonction de la position des établissements sur le quasi marché scolaire local, ou encore du niveau de formation (très aléatoire) de l'équipe locale.

Par ailleurs, les acteurs en charge de l'intégration des primo-arrivants comme de l'inclusion des enfants « à besoins spécifiques » se plaignent de ne pas disposer d'outils pédagogiques adéquats; les lacunes au niveau de la formation initiale et continue sont largement décriés (Tremblay, 2008, 2012 ; Detraux, 2008), ce qui, inévitablement, condamne les professionnels à des « bricolages » locaux.

La traduction d'une politique au sein de dynamiques scolaires marquées par des processus de discrimination institutionnelle

On le voit, la traduction concrète des recommandations en matière d'inclusion s'avère extrêmement sensible aux structures et aux dynamiques scolaires en place. En FWB, celles-ci sont historiquement marquées par des formes de différenciation entre filières mais aussi par

⁶ Les auteures de ce chapitre étaient engagées dans un projet EU Marie –Curie sur « deux traductions nationales de la politique inclusive Suisse et Belge » entre 2012-2014

⁷ Décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé, modifié en 2009 puis en 2013 [Décret visant la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, 2013, nommant désormais ces dispositifs « DASPA » – Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants].

des mécanismes de hiérarchisation concurrentielle entre établissements (quasi marché scolaire).

Autrement dit, l'implémentation d'une politique inclusive risque fort d'être entravée par les mécanismes différenciateurs existants. Nous soutenons que ces mécanismes différenciateurs peuvent être assimilés à des formes de *discrimination institutionnelle*. Ce concept renvoie à l'existence de normes sociales et de fonctionnements institutionnels qui conduisent au désavantage systématique (quoi que non nécessairement intentionnel) d'un groupe social donné (Bataille, 1999, p. 288). Ces fonctionnements institués peuvent être d'ordre institutionnel (fonctionnements organisationnels, processus de régulation, d'orientation, de formation de classes,...) et d'ordre cognitif (catégorisations opérées par les professionnels, renvoyant à une certaine « manière de construire » les publics cibles. Nos recherches en FWB nous permettent de documenter ces deux ordres de phénomènes.

Le poids des catégories cognitives des professionnels

Les enseignants sont des acteurs clés dans la mise en œuvre des référentiels de l'action publique. Il convient alors de se pencher la manière dont ceux-ci catégorisent les élèves « différents », car ces catégorisations configurent les interactions pédagogiques (Barton, 2001). Or, nos recherches mettent au jour les stéréotypes et les processus de « problématisation multiple » (cf. supra) mis en œuvre par les enseignants et par les autres professionnels en charge de ces publics « particuliers ». Ainsi, interrogés sur le pourcentage élevé d'élèves immigrés présents dans l'enseignement spécialisé, de nombreux enseignants décrivent ces élèves en convoquant systématiquement plusieurs attributs négatifs (difficultés langagières, distance culturelle, faible niveau d'éducation des parents, difficultés liées à l'exil...) en lien avec le statut migratoire (Dubois-Shaik et Dupriez, 2013). Dès lors que les difficultés scolaires de ces élèves sont perçues comme intrinsèquement liées à la « nature » de ce public, la catégorie « enfant issu de l'immigration » se mue en un stigmate susceptible de façonner les attentes et pratiques des acteurs (Dubois-Shaik, 2014). Ce processus de pathologisation est d'autant plus opérant qu'il prend appui sur un modèle psycho-médical d'interprétation des problèmes d'apprentissage, toujours dominant dans le champ éducatif (Mills, 1970).

Des matériaux collectés à l'occasion d'une recherche sur le droit à l'éducation d'enfants primo-arrivants sans titre de séjour légal (Timmerman, Vandenhoe, Verhoeven & al. 2011) donnent à voir ce type de processus de stigmatisation. De manière frappante, alors même que les enseignants interviewés se disent massivement favorables à une intégration scolaire inconditionnelle de ces enfants, s'appuyant sur le discours universaliste des droits de l'homme et de l'enfant, le portrait qu'ils en dressent met au jour des processus de problématisation multiple de ce public, convoquant de manière souvent confuse et indistincte des difficultés liées à la dynamique migratoire et à l'exil, aux caractéristiques psychoaffectives qui en résultent, à la précarité socioéconomique (travail au noir, insécurité d'existence), ou encore à la langue et à la culture. Les extraits d'entretien suivants montrent bien le chevauchement des catégorisations négatives, ainsi que le risque d'essentialisation (naturalisation) de la différence.

« J'ai commencé à mieux me débrouiller avec 'mes primos' quand j'ai fait une formation d'enfants inadaptés sociaux. J'ai été obligée de changer ma façon d'enseigner, sachant que j'avais affaire à des enfants qui étaient légèrement différents des autres... Dans quel sens ? - Point de vue social, quoi. - C'est-à-dire ? - Ben, tout le monde sait qu'on est dans une école très pauvre. Les parents vivent aussi dans une situation très précaire, point de vue revenus quoi. » (enseignant DASPA)

« Il n'y a rien à faire, ce sont des enfants qui ne réagissent pas de la même manière. Comme ils ne maîtrisent pas la langue, comme ils ne peuvent pas s'exprimer par les mots, ils vont plus vite utiliser la violence que les autres. (...) Ou alors il y en a qui restent prostrés, comme cette Équatorienne qui a mis un mois à prononcer un mot en classe et piquait des crises de colères. » (enseignante DASPA)

Les interviewés tendent ainsi à problématiser les situations scolaires rencontrées à partir de catégories psychologiques (« trauma », « déracinement », « problèmes d'attachement »...) ou de catégories orthopédagogiques (« dyslexie », « troubles d'apprentissage »...) qui courent sans cesse le risque d'être essentialisées et rattachées à des catégories ethno-raciales.

« Les enfants qui nous arrivent des pays de l'Est là, ils sont souvent peu scolaires » (...) « Les autres, par exemple les Africains, il y en a beaucoup qui... Par exemple, on a deux Ivoiriens et deux Rwandais qui sont arrivés récemment, euh ils parlaient français, mais ce sont des gosses qui ne savent pas lire, qui ne savent pas écrire... » (institutrice DASPA)

« On a beaucoup de cas où les enfants ont de gros problèmes d'apprentissage. Par exemple, j'ai une élève qui est dyslexique et dysorthographique; on a rencontré sa maman, une Peul, illettrée, qui l'élève seule. Comment voulez-vous... ? » (psychologue)

On voit ici la construction discursive d'une catégorie problématisée (labelling): s'y dessine le portrait d'un « enfant spécifique » et pathologisé, à l'intersection de différentes sources de difficultés (culturelles, sociales, cognitives, psychologiques...).

Les formes systémiques de discrimination institutionnelle

A ce premier type de discrimination (lié aux catégories cognitives des intervenants) viennent s'ajouter des processus d'ordre systémique, particulièrement liés au contexte de quasi marché scolaire en vigueur en FWB. Celui-ci conduit à une forme de chevauchement et de renforcement mutuel entre les processus de ségrégation de nature socioéconomique, ethnoculturelle et scolaire (Verhoeven, 2011). Ainsi, les élèves issus de l'immigration résident plus souvent dans des aires géographiques socioéconomiquement défavorisées, et au sein de celles-ci, fréquentent plus souvent les écoles à l'indice socioéconomique le plus faible (Delvaux & Serhadlioglu, 2014). Ils subissent plus que les natifs la hiérarchisation entre établissements et entre filières (Verhoeven, Rea, Martiniello et al. 2007).

Le quasi marché scolaire induit un phénomène de hiérarchisation sociale et symbolique des établissements au sein d'espaces locaux de concurrence (Delvaux & Joseph, 2006), où s'organisent des « circuits de scolarité », c'est-à-dire des trajectoires types ou des flux d'élèves

entre établissements de statuts différents. Nos enquêtes dans différents espaces locaux urbains montrent que les élèves comme les familles issues de l'immigration ont « naturalisé » l'existence de ces circuits, tendant à s'auto-exclure de certains établissements qu'ils perçoivent comme réservés aux « belgo-belges » ou aux « riches ». Ce phénomène, qui va de pair avec la constitution de « niches éducatives » (identités d'établissements spécifiques ajustées à un public donné, entraînant des effets de composition mais aussi un ajustement du curriculum réel), s'avère particulièrement défavorable aux élèves migrants.

Ainsi, le système éducatif de la FWB semble traversé par des processus systémiques à la fois globaux et locaux (liés pour l'essentiel au fonctionnement en quasi-marché) qui tendent à renforcer la ségrégation scolaire – c'est pourquoi on peut parler de « discrimination institutionnelle ».

La mise en œuvre pratique des politiques « inclusives » pâtit inévitablement d'un tel contexte, dans la mesure où elle ne s'attaque pas à ces mécanismes structurellement producteurs de différence, mais tend au contraire à les subir. Ainsi par exemple, l'ouverture de DASPA tend à être perçue par un certain nombre d'acteurs (scolaires ou familiaux) comme un « marqueur négatif » pour l'établissement qui fait ce choix – l'ouverture à des élèves désignés comme différents opérant comme un stigmate. Les autres établissements de la zone tendent alors à renvoyer vers ces établissements à DASPA leurs élèves primo-arrivants les plus en difficultés ; en miroir, les établissements ainsi « labellisés » pourront osciller entre stigmatisation et « retournement positif » du stigmate en identité organisationnelle fière (Draelants & Dumay, 2011). La niche éducative se referme alors sur elle-même, car ce qui était supposé opérer comme un mécanisme d'inclusion se retrouve instrumentalisé dans une logique de positionnement compétitif (et différenciateur) entre établissements.

« Matching » ou phénomènes de « couplage » entre structures et catégorisations cognitives différenciatrices

Enfin, nos enquêtes mettent en évidence un phénomène de « matching » (Verhoeven, 2011) c'est-à-dire de *couplage* ou de renforcement mutuel entre les processus de différenciation structurelle et les catégorisations cognitives mobilisées par les professionnels. Autrement dit, au sein des structures scolaires « différenciées » (qu'il s'agisse de filières, d'établissements ou de dispositifs « labellisés » comme destinés à un public migrant ou « à besoins spécifiques »), on observe que les professionnels tendent à construire des catégories cognitives *ad hoc* à travers lesquelles ils construisent, voire essentialisent la spécificité des publics accueillis (ce qui, à son tour, vient légitimer l'existence de structures différenciées).

Ce processus est bien illustré par notre enquête sur l'accès à l'éducation des enfants en séjour précaire (Timmerman, Vandenhoe, Verhoeven & al. 2011), qui a montré que l'ouverture de classes passerelles (aujourd'hui DASPA) avait pu se traduire, dans certains établissements, par la création d'une nouvelle catégorie, celle d'« enfants passerelles ». Cette désignation, construite par les professionnels locaux, alimente l'image d'un public intrinsèquement différent, non seulement en raison des défis pédagogiques qu'il pose, mais de ses

caractéristiques « naturelles » (posées comme indissociablement affectives, psycho-médicales, sociales et culturelles), justifiant une prise en charge séparée.

Jalons pour une politique éducative inclusive ambitieuse

Notre analyse invite à un certain scepticisme quant au développement d'une approche réellement inclusive et ambitieuse en termes de justice sociale.

Une première difficulté réside dans le fait que cette rhétorique laisse largement « sous le radar » les mécanismes producteurs de différenciation inhérents aux structures éducatives et organisationnelles nationales et locales. L'analyse du cas de la FWB montre ainsi à quel point la traduction des injonctions politiques en matière d'inclusion est freinée par la persistance des processus de discrimination institutionnelle (mécanismes de différenciation préexistants et effets ségrégatifs du quasi marché scolaire). Ces mécanismes restent peu problématisés et non pris en compte par ces politiques.

Ce chapitre a aussi cherché à montrer à quel point la persistance de mécanismes de différenciation institutionnalisés allait de pair avec la production de catégories cognitives conduisant à des formes multiples de problématisation des élèves ainsi 'altérisés'. Un important travail semble devoir être mené auprès des professionnels de l'éducation, visant à déconstruire les représentations stéréotypées, souvent pathologisantes, de la différence.

L'implémentation d'une politique d'inclusion réellement ambitieuse en matière de justice sociale exigerait d'agir conjointement sur l'ensemble de ces mécanismes producteurs de différenciation. A cet égard, plusieurs pistes d'action peuvent être proposées. Les trois premières évoquent des transformations au niveau des structures éducatives ; les dernières visent davantage à transformer les catégories cognitives à l'œuvre dans le travail pédagogique. A nos yeux, agir isolément sur l'un ou l'autre de ces axes risquerait bien de se solder par un échec.

Promouvoir des classes inclusives et former à la pédagogie différenciée dans une perspective d'inclusion pour tous

Afin de dépasser les blocages inhérents à la persistance des anciennes structures différenciées ainsi que des pratiques pédagogiques traditionnellement inscrites dans la perspective « intégrée », on peut préconiser, à la suite de Tremblay (2012), d'instituer et de généraliser les pratiques pédagogiques de différenciation et l'individualisation des processus d'enseignement-apprentissage, et ce pour l'ensemble des élèves (et pas uniquement ceux décrétés « à besoins spécifiques ») . Pour ce faire, le « co-enseignement » (disposer de plus d'un enseignant par classe) serait un facteur facilitateur évident. Il conviendrait également d'inscrire davantage les approches interculturelles au sein des curricula et des méthodes pédagogiques. De nombreux intervenants interviewés sur le terrain expliquent que les modules existant actuellement sont insuffisants en termes de volume horaire, ne font que survoler la complexité de la pédagogie différenciée et ne fournissent que très peu d'outils pédagogiques concrets. Ils se disent souvent sous-équipés, tant en matière de compréhension de ce que sont les élèves dits à « besoins spécifiques » qu'en matière de prise en charge pédagogique d'élèves primo-arrivants, non-

natifs ou allophones. « Jetés dans la piscine sans savoir nager », ils ne peuvent compter que sur leurs propres capacités d'auto-formation pour affronter des situations de classes complexes et hétérogènes.

Stimuler le développement de politiques d'établissement intégrées

Par ailleurs, l'éclatement des pratiques qui en découle est accentué par le manque de coordination entre les enseignants des classes ordinaires et l'ensemble des autres intervenants impliqués dans la prise en charge des « différences » (professeurs affectés aux classes « spécialisées », professeurs de français « langue seconde », enseignants des classes d'accueil/passerelles, psychologues ...). La pluralité d'intervenants gravitant autour d'un seul « élève à besoin spécifique » entraîne des coûts de transaction importants (souvent non rémunérés), d'inévitables conflits de légitimité entre intervenants, ainsi qu'une dispersion des stratégies d'intervention. Sans compter les éventuels effets de stigmatisation des enfants ainsi placés au centre de toutes les attentions. A nos yeux, une réelle prise en charge inclusive de la diversité doit passer par la mise en place de stratégies globales et coordonnées, instaurant des pratiques collaboratives au niveau des établissements scolaires et reposant sur une compréhension partagée de ce qu'implique l'inclusion.

Cependant, agir au sein des établissements scolaires reste insuffisant : des changements d'ordre plus structurel sont nécessaires.

Lutter contre les effets de « niches éducatives » dans un contexte de quasi marché

On l'a vu, en FWB, les mécanismes de quasi marché fonctionnent comme des générateurs de différenciation, qui viennent interférer dans la mise en œuvre de dispositifs promouvant l'inclusion. Ceci engendre de la compétition entre établissements hiérarchisés au lieu de créer des conditions favorables à une réelle mixité. Il conviendrait dès lors de réguler davantage ce quasi marché, en limitant ou du moins en encadrant le 'libre choix' scolaire. Ceci pourrait passer a minima par la promotion de pratiques de choix plus conscientes des inégalités sociales et culturelles au sein desquelles s'inscrivent ces choix (Reay, 2012; Delvaux & Serhadlioglu, 2014). Il s'agit aussi d'éviter de réserver la prise en charge des « besoins spécifiques » (cognitifs, culturels, linguistiques ou autres) à certaines niches éducatives.

Transformer la culture pédagogique

Sur le plan pédagogique, il reste beaucoup à faire. Si la poursuite efficace d'objectifs d'apprentissage est bien entendu importante, l'approche inclusive insiste davantage sur des valeurs de respect, de coopération, de prise en charge et de soin (« *care* ») accordé aux dimensions humaines et aux spécificités des parcours de vie de chaque élève. Au-delà, l'agir pédagogique inclusif doit se penser non plus comme découplé des structures sociales, mais comme favorisant la compréhension critique par l'élève de sa propre inscription dans le social. Loin de nier les dimensions sociales, culturelles et politiques de l'éducation, une telle approche propose de les prendre en charge et de les penser réflexivement.

Déconstruire les catégories cognitives au niveau de la formation des enseignants et des formateurs d'enseignants

L'enseignant est indubitablement un "médiateur" - un agent décisif de la traduction pratique - des politiques éducatives, à travers les catégorisations qu'il opère au quotidien (Coburn, 2001). Ces catégorisations ordinaires participent largement à la construction des représentations de la normalité et irriguent les relations pédagogiques (Liasidou, 2008). Or, ce chapitre a montré que le jugement des professionnels de l'éducation mobilisait, de manière souvent imbriquée, des stéréotypes négatifs sur les élèves désignés comme différents (la différence étant construite comme *déficience* à la fois économique, sociale, linguistique, psychologique, culturelle, etc.).

Il est dès lors indispensable de s'attaquer à ces catégorisations stéréotypées dès la formation des enseignants. Celle-ci doit davantage inclure une sensibilisation aux processus de « problématisation multiple » décrits dans ce chapitre, et mettre en garde les professionnels quant à leurs effets négatifs pour les élèves concernés. Les formateurs en formation initiale et continuée des enseignants devraient probablement eux-mêmes être sensibilisés à ces enjeux. A cet égard, les chercheurs ont une responsabilité sociale indéniable. En effet, le curriculum actuellement en vigueur reste très marqué par les approches dominantes qui appréhendent la « différence » sous un angle essentiellement déficitaire et psycho-médical (Mills, 1970). Renforcer la formation en sciences sociales et en sciences de l'éducation s'avère alors particulièrement urgent si l'on souhaite améliorer chez les acteurs la compréhension des enjeux sociaux, culturels et systémiques au sein desquels s'inscrit toute situation d'apprentissage.

Dans la même ligne, inciter les enseignants en fonction (en formation continuée, par exemple) à développer un regard réflexif sur leurs propres pratiques permettrait d'avancer vers une telle compréhension plus sociale et contextualisée du traitement scolaire des différences. Concrètement, on pourrait s'inspirer ici du concept de "*craft knowledge*" - désignant des formes de connaissances bricolées ou co-construites par divers acteurs à partir des expériences pratiques – pour systématiser les connaissances en matière de pratiques inclusives : comme le suggèrent certains auteurs (Black-Hawkins et Florian, 2012 ; Black-Hawkins, 2014), un tel travail d'élaboration collective pourrait être mené conjointement par des enseignants en fonction, des maîtres de stages et des universitaires, et ensuite relayé à travers des dispositifs plus globaux d'échange d'expériences, de « bonnes pratiques » et d'outils en matière d'inclusion, au niveau de l'ensemble du système éducatif.

Références

Armstrong D., Armstrong A.C. et Spandagou I., 2011, Inclusion: by choice or chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15:1, 29-39.

Akrich M., Callon M. et Latour B. (Ed.), 2006, *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris, Mines ParisTech, les Presses, « Sciences sociales », Textes rassemblés par le Centre de sociologie de l'innovation, laboratoire de sociologie de Mines ParisTech. (ISBN 2-911762-75-4)

Bataille G., 1999, Racisme institutionnel, racisme culturel et discriminations, in P. Dewitte (Ed.) *Immigration et intégration, l'état des savoirs*, pp. 285-293. Paris, La Découverte.

Barton L., 2005, Emancipatory research and disabled people: Some observations and questions. *Educational Review*, 57 (3), 317-27.

Black-Hawkins K. et Florian L., 2012, Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice, *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 18:5, 567-584

Black-Hawkins K., 2014; 'Researching inclusive classroom practices: the Framework for Participation', in L. Florian (Ed.) *The Handbook of Special Education* (2nd edition). London: Sage.

Coburn C. E., 2001, Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.

Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé (voir les articles 130 à 158) http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=28737

Delvaux B. et Joseph M., 2006, Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge, *Revue Française de Pédagogie*, 156, 19-27.

Delvaux B. et Serhadlioglu E., 2014, La ségrégation scolaire, reflet déformé de la ségrégation urbaine. Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois, *Cahiers de recherche du GIRSEF*, n°100 ([https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girsef/documents/cahier_100_Delvaux-Serhadlioglu\(1\).pdf](https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girsef/documents/cahier_100_Delvaux-Serhadlioglu(1).pdf)).

Detraux J.-J., 2008, Programme d'Accordage Parents-Professionnels auprès d'Elèves à Risque : PAPPER Projet, Communauté Française, p. 39

Draelants H. et Dumay X., 2011, *L'identité des établissements scolaires*, Paris, PUF

Dubois-Shaik F., 2014, An example of restrictive 'integration' policy within Europe: analyzing 'migrant' membership frames through education policy discourse, *European Educational Research Journal*, Vol. 13 (6): 715-730.

Dubois-Shaik F. et Dupriez V., 2013, Analyse critique des conceptions de l'hétérogénéité scolaire, in « L'hétérogénéité : des approches différenciées pour appréhender un phénomène complexe » (*Special Issue*), *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 35 (1), 113-129

Dupriez V. et Draelants H. , 2004, Classes homogènes versus classes hétérogènes : Les apports de la recherche à l'analyse de la problématique (note de synthèse), *Revue française de pédagogie*, 148, 145-165.

Dupriez V., Dumay X. et Vause, A., 2008, Du système à la classe, des repères pour comprendre comment se construisent les situations d'enseignement, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2008/4 (Vol. 41).

Dupriez V. et Verhoeven M., 2018, Entre vision universaliste et vision différentialiste : les aléas d'une école commune en Belgique francophone, in Baluteau F., Dupriez V. et Verhoeven M. (dir), *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne ? Etude comparative*, Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan, coll. « Thélème », 237-262.

Felouzis G., Maroy C. et van Zanten A., 2012, *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, PUF, coll. « Education et société »

Gomolla, M. et Radtke, F.-O., 2002/2007, Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Germany, Opladen: Leske + Budrich, (2. Auflage: Wiesbaden 2007)

Grek S., Lawn M., Lingard B., Ozga J., Rinne R., Segerholm C. et Simola H., 2009, National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland. *Comparative Education*, 45 (1), 5-21.

Hansen J. H., 2012, Limits to inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 16:1, 89-98

Jacobs D. et Rea A., 2011, "Gaspillage de talents. Les écarts de performances dans l'enseignement secondaire entre élèves issus de l'immigration et les autres d'après l'étude PISA 2009", Bruxelles: Fondation Roi Baudouin, 96 p.

Lawn M., 2006, Soft governance and the learning spaces of Europe, *Comparative European Politics*, 4 (2), 272-288.

Liasidou A., 2008, Critical discourse analysis and inclusive educational policies: the power to exclude', *Journal of Education Policy*, 23:5, 483-500.

Mills C. W., 2000, *The sociological imagination*, Oxford, Oxford University Press.

Mons N., 2007, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris, PUF (coll. Education et société).

Plaisance E. et Gardou C., 2001, Situations de handicaps et institution scolaire. *Revue française de pédagogie*, 134, 5-96.

Reay D., 2012, What would a socially just education system look like?: saving the minnows from the pike, *Journal of Education Policy*, 27:5, 587-599.

Timmerman C., Vandenhole W., Verhoeven M. et al., 2011, *Le droit à l'éducation des enfants sans titre de séjour légal*, Rapport final de recherche, BELSPO (Politique Scientifique Fédérale belge) (projet « UCARE »).

Tremblay P., 2008, Evaluation of the internal validity and effectiveness of elementary education for children with learning disabilities, *International Magazine for Educational Sciences and Practice*, vol. 7 (4), 12p.

Tremblay, P., 2012, *Inclusion Scolaire : Dispositifs et Pratiques Pédagogiques*, De Boeck, 112p.

Van Praag L., Verhoeven M., Stevens P. et Van Houtte M., 2018, Belgium: Cultural Versus Class explanations for ethnic inequalities in education in the Flemish and French Communities, in Stevens P. & Dworkin G., (Eds), *The Palgrave handbook of Racial and Ethnic inequalities in Education*, London & New York : Palgrave, USA, 159-214.

Verhoeven, M., Rea A., Martiniello M. et al. (2007) *Analyse des parcours scolaires des jeunes d'origine ou de nationalité étrangère en Communauté française*, rapport de recherche (non publié) pour le Cabinet de la Ministre-Présidente Marie Arena, en charge de l'Enseignement obligatoire et de la promotion sociale, 282 p,

Verhoeven, M. (2011) "Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems. A theoretical and empirical exploration", *European Educational Research Journal*, 10(2), pp.189-203.