

L'École pour tou.te.s, une école qui rassemble et s'enrichit des différences

***L'école « inclusive » et « efficace » :  
potentialités et ambivalences d'un  
nouveau référentiel politique.***

**Christian MAROY, UdeM & UCL**

CLPS-Bw, Wavre, 12 mars 2020



# Introduction

- Nouveaux enjeux " sociaux " et défis pour l'école et la société
- Pour faire face à ces problèmes sociaux, le discours et l'approche de " l'éducation inclusive ", semble être une approche très attractive et progressiste.
- L'éducation inclusive consiste à mettre en œuvre le droit à l'éducation en s'adressant à tous les apprenants, en respectant la diversité de leurs besoins, de leurs capacités et de leurs caractéristiques et en éliminant toute forme de discrimination dans l'environnement d'apprentissage. (...) (Unesco (2013))
- Il s'agit d'une " approche systémique, mise en œuvre par des praticiens du secteur éducatif dont la mission est de réaliser le potentiel de chaque apprenant en tenant compte de ses besoins, expériences et réalités différenciés, dans une perspective d'équité et de justice ". " (Potvin, 2014, 186).
- Le concept d'éducation inclusive inclut donc des idéaux très nobles comme
  - L'idéal de l'équité et de la justice
  - La "reconnaissance de la diversité".
  - La valorisation de la subjectivation et de l'appel à l'autonomie et à la participation

# Plan de la présentation

1. Un nouveau référentiel politique hybride : « l'école inclusive et efficace »
2. Les nouveaux rôles des écoles pour la cohésion sociale
3. Une politique hybride : deux exemples
  1. la GAR au Québec
  2. Le pacte d'excellence en FWB
4. Conclusion : promesses, tensions et pièges de cette nouvelle normativité

# Comprendre les nouvelles attentes à l'égard de l'école

- La redéfinition des missions et moyens de l'école autour d'un nouveau référentiel d'une école « efficace » et « inclusive »
- une double source d'inspiration :
  - Le discours du nouveau management public
  - Le discours de l'école inclusive

# Le nouveau management public

- La nouvelle gestion publique (NGP) est une doctrine promouvant l'efficacité, l'efficience, la qualité des services d'éducation par divers moyens « post-bureaucratiques » :
  - Autonomie des établissements
  - Évaluation et responsabilisation sur les résultats à atteindre (*performance based accountability*)
  - Compétition et marché scolaire
  - Participation des usagers (via choix de l'école et dispositifs participatifs)
- Doctrine formellement « neutre » et « technique » au service de finalités supposées exogènes, relevant des choix politiques et sociaux des sociétés et des gouvernements ;
- Cependant, les politiques, inspirées par cette doctrine, ont été associées aux politiques d'inclusion scolaire, qui en ont compensé le déficit de « justification » (voire de légitimité) sur le plan des finalités

# Les politiques d'inclusion scolaire

- L'inclusion (ou plutôt la politique d'*intégration* scolaire) renvoyait au départ à la scolarisation en milieu ordinaire d'enfants présentant une déficience ....
- « il désigne désormais l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. » (Ebersold, 2010, p 319).
- "L'approche inclusive vise à construire une société dans laquelle tous les individus, dans et avec leurs différences, peuvent participer et contribuer. " (Potvin, 2014, p. 189).
- La « protection sociale » impliquée dans le modèle de l'inclusion, tend à être fondée sur « l'accessibilité » de tous et de chacun à un capital humain, à des capacités et des compétences, quels que soient ses origines ou ses aptitudes.

# Les politiques d'inclusion scolaire (2)

- Les politiques d'inclusion redéfinissent dès lors les missions sociales des écoles (publiques) : mission *d'affiliation sociale de tous les élèves* visant moins à réduire les inégalités qu'à favoriser la participation de tous à l'école (et au delà à la société), par l'acquisition de compétences et capacités, dont sont responsables à la fois les écoles elles-mêmes, mais aussi les élèves et leurs parents.
- Réciproquement, le politique prétend garantir « l'accès de tous » aux conditions et ressources qui favorisent le développement de ces capacités (compétences cognitives, sociales, professionnelles, etc), développement qui doit être garanti par des écoles « efficaces » et justes, favorisant la « participation » de tous à sa propre réussite.
- Les modèles de la NGP sont ici supposés être des adjuvants à l'efficacité de l'établissement dans la poursuite des fins nobles de l'inclusion, de la reconnaissance des différences, ou encore de la prise en compte du « sujet » dans le fonctionnement des organisations (dispositifs participatifs)

# « L'école inclusive et efficace » : points clés

- Une diversification des finalités éducatives à poursuivre par les écoles publiques (ouverture à tous, reconnaissance des différences, attention à la singularité des besoins et parcours des élèves, équité ) : d'où le mot d'ordre international de « réussite de tous/de chaque élève » (OCDE)
- Mais ces nouveaux « droits à l'éducation » sont subordonnés à la capacité des établissements (publics) à être « performants » à faire réussir et à impliquer « chaque » élève (par la flexibilité, le partenariat, l'innovation)
- Les écoles sont donc responsabilisées pour devenir des dispositifs de soutien/capacitation à tous les élèves/eux-mêmes responsabilisés (avec leurs parents) pour développer leurs compétences et capacités.
- Autrement dit, ce modèle participe d'un nouveau modèle de l'Etat social actif (déjà présent dans les politiques sociales post-scolaires) (REF) ;
- À la différence du référentiel « technique » de la NMP, ce référentiel est donc profondément « social » ou sociétal ; il n'est pas seulement axé sur la performativité, la compétition (Ball, 2003)



# Le rôle crucial des établissements scolaires

- Dans ce nouveau modèle émergent de l'inclusion, le rôle des établissements scolaires locaux, devient capital.
- Par leur performance éducative et pédagogique, par leur accessibilité et leur adaptation aux besoins de tous, par leur capacité d'innovation, par leur capacité à « conjuguer excellence et diversité », les écoles sont supposées devenir des vecteurs clés de la cohésion sociale et de l'inclusion de tous.
- les établissements scolaires (et non plus les institutions et des droits sociaux) sont vus comme des sources clés d'une nouvelle forme « de protection contre les injustices ». Les écoles doivent devenir des « micro-sociétés » qui ont une mission « d'affiliation sociale, source d'ouverture à la différence et de justice sociale » (Ebersold, 2010, p. .
- simultanément, les nouveaux modèles de performance-based accountability rendent les établissements comptables de leurs « résultats » et de l'efficacité de leurs stratégies dans ces stratégies de « réussite de tous » (cfr No child left behind, en 2002 aux Etats-unis)

# Un exemple : la « gestion axée sur les résultats » de l'école québécoise

- une politique hybride, significative du nouveau référentiel
- Articulation de buts «inclusifs » et de moyens de la nouvelle gestion publique
- **Les buts** : toutes les écoles publiques doivent améliorer leurs résultats sur cinq « buts ministériels », partiellement dérivés des politiques inclusives
  - Augmenter la diplomation et la qualification avant l'âge de 20 ans (= réduction du décrochage = but inclusif )
  - Améliorer la maîtrise de la langue française (performance)
  - Améliorer la réussite et la persévérance chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (inclusion)
  - Améliorer l'environnement sain et sécuritaire de l'élève (affiliation sociale dans l'école)
  - Augmenter le nombre d'élèves de moins de 20 ans en formation professionnelle (= diversification des formes de réussite )

# La « gestion axée sur les résultats de l'école québécoise : les moyens

l'articulation de plusieurs outils « d'accountability » est supposée améliorer l'efficacité des écoles (sur les cinq cibles), l'adaptation de leurs moyens à leur population d'élèves et à leur contexte, leur dynamique d'innovation .

- Développement d'une autonomie relative des écoles (sur le plan gestionnaire )
- Contractualisation des écoles sur des cibles à atteindre avec leur commission scolaire et l'Etat (convention de gestion et de réussite éducative)
- Planification sur les « moyens » pour les atteindre, définis par les « équipes écoles » (projets d'établissements et plans de réussite)
- Évaluation des résultats sur base d'indicateurs chiffrés
- Responsabilisation des écoles et des enseignants sur les résultats et reddition de comptes à la hiérarchie et aux parents (via des dispositifs participatifs)

# Quelques contradictions de la GAR

Cependant, d'autres politiques au Québec tendent à renforcer les inégalités

- Développement d'un secteur privé sélectif et concurrence avec le secteur public (Lessard & Levasseur, 2007)
- Développement de programmes sélectifs pour les étudiants "doués" dans le secteur public (depuis 1998)

Tendances (Ecole ensemble, 2019)

- Augmentation de la ségrégation académique et sociale des étudiants entre les types de programmes (réguliers, " enrichis ", privés)
- Accroissement des inégalités de chances, selon le contexte socio-économique et le type de programme (Maroy & Kamanzi, 2018)

# Pacte pour un enseignement d'excellence en FWB

Il y a des traces de ce référentiel hybride dans le « pacte d'excellence » ; on le retrouve dans l'avis n° 3 du groupe central (2017) : axe 4 (relatif à l'école « inclusive »), et axe 2 (volet gouvernance)

L'énoncé de l'axe 4 se réfère ainsi à des idéaux divers : « Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source **d'émancipation sociale** tout en misant sur **l'excellence pour tous**, favoriser **la mixité et l'école inclusive** dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies **de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement** » (Avis 3, 2017, synthèse page 12) = caractère hybride

Dans l'opérationnalisation de cet axe 4, se conjuguent en fait

une visée dite « **d'inclusion** » définie comme le maintien des élèves aux « besoins spécifiques » dans l'enseignement ordinaire par des « aménagements raisonnables »

et une visée « **d'intégration** scolaire » d'élèves de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire, moyennant un soutien des acteurs de l'enseignement spécialisé.

Mais ces objectifs d'inclusion et d'intégration des élèves aux besoins spécifiques se retrouvent aussi dans le « volet gouvernance du pacte », plus clairement associé à une logique de performance et d'efficacité managériale (axe 2)

# Inflexion de la gouvernance dans le Pacte d'excellence

- « **Plus d'autonomie et de responsabilisation** » des établissements et équipes éducatives
- Renforcement de **l'autonomie de gestion**
- Elaboration d'un **plan de pilotage (= contrat d'objectif)** par l'établissement et équipes pédagogiques (chaque école se fixe des objectifs, tenant compte des « objectifs d'amélioration » fixés par le GVT)
- **Evaluation ex-post** des équipes sur base des objectifs qu'elles se sont données dans leur plan de pilotage. Si objectifs non atteints, accompagnement spécifique
- Au sein de l'administration, création d'un corps de **Délégués aux contrats d'objectifs** (DCO) chargés de dialoguer avec écoles en vue d'**assurer la conformité des plans de pilotage** aux objectifs généraux du système et en vue de les **évaluer**

# Objectifs d'amélioration de la FWB

A travers leurs plans de pilotage, les établissements doivent poursuivre et concrétiser les **objectifs d'amélioration du GVT**

1. Améliorer significativement les savoirs et les compétences des élèves (performance)
  2. Augmenter la part des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur (performance)
  3. Réduire les différences entre les résultats des élèves les plus et les moins favorisés d'un point de vue socio-économique (équité/égalité)
  4. Réduire progressivement le redoublement et le décrochage (but inclusif)
  5. Réduire les changements d'école au sein du tronc commun
  6. Augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire
  7. Accroître les indices du bien-être à l'école et l'amélioration du climat scolaire (affiliation sociale dans l'école)
- (Source : **Article 8 du Décret** du 13 septembre 2018 modifiant le décret du 24 juillet 1997 (...) afin de déployer un nouveau cadre de pilotage, contractualisant les relations entre la Communauté française et les établissements scolaires)

# Esquisse de conclusion

- Plutôt qu'une conclusion, l'ouverture d'une discussion,
- Les politiques d'éducation inclusive, ont des objectifs très nobles comme
  - L'idéal de l'équité
  - Idéal de la "reconnaissance de la diversité".
  - Idéal de la subjectivation et de l'appel à l'autonomie et à la participation
- Cependant, ce modèle d'inclusion a été fusionné avec le NPM, pour devenir, dans le domaine de l'éducation, le modèle de l'"école efficace et inclusive".



# Une responsabilisation symétrique ?

- Au-delà de la rhétorique "unificatrice" de ce paradigme politique, dans quelle mesure contribue-t-il réellement à ces différents idéaux ?
- On peut questionner l'efficacité et la faisabilité réelle du modèle en tenant compte de la relative faiblesse des moyens visant à limiter les "facteurs structurels" de ségrégation et d'inégalités
- Une responsabilité excessive des "questions sociales" ne repose-t-elle pas sur les épaules des individus (étudiants, parents, professionnels) et des organisations *locales* (écoles, associations)...
- Quelle responsabilité de l'État et du gouvernement pour sa politique ? Des réseaux ?

# Enjeux de la mise en œuvre

Lors de la mise en œuvre de ce modèle, les tensions du cadre scolaire inclusif et efficace pourraient apparaître. Par exemple,

- Si les "élèves à besoins spécifiques" sont toujours concentrés dans des contextes scolaires particuliers (ségrégués), le risque de perpétuation des discriminations (par le biais d'un processus cognitif ou institutionnel) est élevé (Verhoeven & Shaik, 2019)
- La montée des connaissances spécialisées (psycho-médicales - socio) sur les " élèves à besoins spécifiques " fait également craindre une dépossession et une perte de contrôle accrues des situations, tant par les parents (surtout ceux de milieux socioculturels inférieurs) que par les enseignants (Payet, 2019)

Un cadre de référence qui peut être amélioré, questionné ou dépassé ? Une caution à la managérialisation de l'école ?

# Merci de votre attention !

- Adresse de contact :
- [christian.maroy@uclouvain.be](mailto:christian.maroy@uclouvain.be)
- [www.crcpe.umontreal.ca](http://www.crcpe.umontreal.ca)

# Références bibliographiques

- Ebersold, Serge. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 4, 318-328.
- Maroy, C. (2017 ). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du Travail*, 59(4 | Octobre-Décembre 2017).
- Maroy, C. (2018). Nouvelles figures du "social" et reconfiguration de la normativité scolaire. *Raisons Educatives*, 22(1), 277-294.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Education et sociétés*, 33(1), 185-202. doi:10.3917/es.033.0185

