

Bovey, L., Durler, H., Losego, P., Angelucci, V. et Sotirov, A. (dir.) (2025) *Au nom de l'inclusion : les contradictions d'une ambition scolaire*. Édition Epistémé, 216 pages

Présentée comme un idéal humaniste fondé sur la justice, la diversité et l'équité, l'inclusion apparaît aujourd'hui comme horizon d'atteinte de nos démocraties contemporaines. L'inclusion est donc devenue incontournable, voire incontestable, à tel point qu'il devient impossible d'en questionner les évidences. Et si derrière celles-ci se cachaient des contradictions profondes entre valeurs et pratiques concrètes possibles ? Et si les politiques qui en découlent étaient à la source d'une partie du mal-être enseignant ? Et si elles contribuaient, finalement, à la légitimation des instruments de la nouvelle gestion publique ? C'est à ce type de questionnement que se propose de répondre « Au nom de l'inclusion ».

Les auteurs ont choisi d'analyser la mise en œuvre de la politique « à visée inclusive » telle qu'elle s'est développée dans le canton de Vaud à travers le « Concept 360° ». L'ouvrage, qui se compose de deux parties, d'une conclusion et d'une postface, montre que l'inclusion scolaire réorganise les frontières scolaires sans les abolir. Les valeurs affichées (équité, diversité, justice) se heurtent aux réalités institutionnelles (sélection, catégorisation, individualisation). L'inclusion transforme les pratiques, les identités professionnelles et les relations avec les familles, tout en créant de nouvelles formes d'inégalités. L'enjeu de l'ouvrage est double : identifier les cadres intellectuels du référentiel inclusif et analyser les effets concrets de sa mise en œuvre sur les acteurs/trices scolaires.

La première partie s'intéresse à la façon dont l'inclusion s'actualise dans et par les discours. Ces chapitres visent à montrer comment les fondements se sont figés en « évidences ». Alors que l'inclusion induit différenciation et individualisation des parcours comme réponses nécessaires à la diversité des élèves, ces premiers chapitres montrent que de façon paradoxale elle a contribué à segmenter les parcours scolaires. Cette première partie permet également de montrer comment les nouvelles catégories lexicales (i.e. « besoins particuliers », « diversité », « différenciation », « personnalisation ») orientent les réponses institutionnelles en naturalisant la diversité, ce qui contribue à invisibiliser les enjeux structurels et à dépolitisier les inégalités.

La seconde partie s'intéresse aux effets de la mise en œuvre de cette politique « à visée inclusive ». À commencer par la transformation qu'elle opère sur le travail enseignant : nécessité de collaboration accrue, entrée de nouveaux professionnels au sein de l'école avec lesquels il s'agit désormais de travailler, bureaucratisation des processus, injonction à certaines pratiques pédagogiques comme la différenciation notamment. Il apparaît alors que ces injonctions sont diverses et paradoxales : les enseignant·e·s doivent individualiser la prise en charge des élèves dans un système qui reste tout à la fois massifié et sélectif.

On y apprend que malgré la fermeture partielle des classes spéciales dans le canton, la ségrégation persiste sous des formes nouvelles mais plus dissimulées. Le flou des catégories administratives rend invisible une partie des mécanismes de tri. Ainsi, dans cette école à « visée inclusive », et à rebours de ce qui en est dit, les parcours sont en fait diversifiés, et les logiques d'exclusion perdurent. Sans compter que cela s'accompagne d'une « exclusion de l'intérieur » : les élèves restent désormais pour la plupart dans le cadre de l'école ordinaire tout en étant séparés de leurs pairs dans des dispositifs spécialisés qualifiés d'« interstitiels ». Une autre conséquence de l'inclusion est celle qui affecte la relation entre l'école et les familles. L'école isole ces élèves (considérés comme des « cas ») et leurs parents (« dans le déni », « demandeurs » ou « difficiles ») tout en affichant un discours de coopération. Dans le même temps, elle rend impossible l'émergence de revendications collectives et développe une responsabilisation accrue des familles.

La conclusion de l'ouvrage propose une vision synthétique des effets majeurs des politiques inclusives. Pour les auteurs-trices, ces politiques ne tiennent leurs promesses pour aucun des acteurs scolaires. Une partie des élèves continue de connaître des situations d'exclusion et de ségrégation. Les familles sont rendues responsables, renforçant dans le même mouvement les inégalités liées aux ressources sociales de chacune. Les enseignant·e·s ne se reconnaissent plus dans les transformations de leur métier qui s'est densifié et complexifié.

Pour terminer, l'ouvrage propose une postface éclairante de Serge Ebersold sous forme d'interview. Il y retrace l'évolution des cadres de pensée et la façon dont les politiques liées au handicap ont évolué. Il affirme que l'inclusion doit être pensée comme un objet politique traversé par des luttes. Ainsi, il met en garde contre l'invisibilisation des élèves à besoins particuliers. Il alerte aussi sur la conception néolibérale de la participation où chacun doit « contribuer » au collectif pour être reconnu. Il propose finalement de replacer l'inclusion dans une perspective d'accessibilité, qui réinterroge l'organisation scolaire elle-même.

Finalement, cet ouvrage propose une critique sociologique de l'inclusion, non pour la disqualifier, mais pour permettre d'en penser les conditions réelles de sa mise en œuvre. L'objectif n'est en effet pas de défendre ou de rejeter l'inclusion, mais d'en proposer une analyse sociologique critique, en examinant les implicites, les

tensions et les impensés, en interrogeant « ce qui se fait au nom de l'inclusion », entre les intentions politiques, les transformations institutionnelles et les réalités quotidiennes.

Si la lecture est stimulante, l'analyse aurait probablement gagné à davantage travailler et articuler les différents niveaux d'analyse qui ne sont ni équivalents ni interchangeables. D'abord, le référentiel inclusif, constitué notamment des normes et des valeurs, ne se confond pas, ou pas entièrement, avec la politique elle-même. Dans l'ouvrage ces deux niveaux sont souvent confondus, il en est ainsi quand les auteur/trices ne distinguent pas l'inclusion comme valeur et la mise en œuvre d'une politique qui s'en réclame. Un autre niveau concerne le discours politique, qui relève parfois d'une traduction du référentiel, mais qui se réduit aussi souvent à une rhétorique politicienne, une occasion de légitimer une mesure au nom de l'argument difficilement discutable de l'inclusion. Les instruments d'action publique constituent encore un autre niveau, puisqu'ils ne sont jamais qu'une traduction partielle et imparfaite de la politique. Dégager ce niveau d'analyse aurait par exemple permis aux auteurs/trices d'analyser la façon dont le référentiel s'incarne en partie, mais en partie seulement, dans les outils concrets d'une politique. Enfin, la mise en œuvre renvoie à un autre espace où se jouent négociations, interprétations, bricolages et marges de manœuvre, ce qui explique que ce qui est observable sur le terrain ne correspond jamais à la valeur pure du référentiel initial et permet de montrer que l'ensemble des acteurs et actrices œuvrent à produire ces réformes.

Une telle perspective permettrait de montrer que les enseignant·es sont certes soumis·es à des injonctions, parfois paradoxales, mais qu'ils et elles demeurent des acteurs de première ligne capables d'infléchir, de traduire et d'adapter les réformes. Cela aurait rendu l'analyse, voire la dénonciation, plus efficace. Le concept 360°, présenté comme inclusif, interroge à cet égard : ne sert-il pas à rendre indiscutable une réforme qui s'inscrit en réalité dans d'autres intentions, notamment celles, d'inspiration libérale, de l'individualisation, de l'attribution de la difficulté scolaire aux caractéristiques naturalisées de l'élève (parfois même de sa famille)? Ce travail était d'ailleurs déjà à l'œuvre dans d'autres politiques (notamment celles qui relèvent de l'éducation prioritaire). Il est donc très stimulant de questionner les évidences de l'inclusion. Une autre étape pourrait être de questionner les politiques qui s'en réclament dans les processus de traduction et d'hybridation dont elles procèdent. Parce qu'il existe, ici comme ailleurs, des jeux d'acteurs, des résistances et des dépendances au sentier, parce que le changement en éducation est un processus toujours long et difficile.

*Barbara Fouquet-Chauprade et Julia Napoli, Université de Genève*