

# Éditorial

---

Hervé BENOIT  
Rédacteur en chef

**À la source de l’ambiguïté**, des politiques publiques d’éducation, on trouve cette tension, identifiée par Henri Wallon, dans le contexte historique de la Libération, entre deux façons de concevoir l’enseignement démocratique : « *Il y a d’abord une façon individualiste [...] c’est de poser que tout homme, tout enfant, quelle que soit son origine sociale, doit pouvoir, s’il en a les mérites, arriver aux plus hautes situations [...] Aujourd’hui, l’école doit se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués, que par une élévation continue du niveau culturel de l’ensemble de la Nation* » (cité in Lelièvre, 2007). Mais l’école de masse, formellement inclusive, qui s’est bâtie par la suite dans l’esprit du plan Langevin-Wallon, n’est-elle pas devenue aujourd’hui cette « *massification concurrentielle* » évoqué par François Dubet dans un chapitre justement intitulé « Le choix de l’inégalité » (2014, p. 30) ? Autrement dit, si l’espace éducatif est devenu le lieu d’une concurrence plus ouverte pour organiser l’accès aux places inégales dans la société, l’École est logiquement amenée à assurer aussi une fonction différenciatrice, au sens de l’élitisme républicain, dans le même temps où elle remplit sa fonction d’éducation de tous (Duru-Bellat, 2011, p 31-32).

Deux modèles de justice scolaire, correspondant aux deux modèles de justice sociale identifiés par François Dubet (2010), sont alors en opposition : celui de *l’égalité relative aux places* et celui de *l’égalité des chances*. Le problème est que ces deux modèles n’induisent pas les mêmes politiques, ni non plus les mêmes pratiques pédagogiques et fonctionnements institutionnels. Alors que l’égalité des chances vise les *individus* et implique la légitimation par le mérite des *inégalités justes*, l’égalité relative aux places vise *l’organisation collective* et appelle des priorités différentes : s’appuyer sur les besoins éducatifs transversaux, sur les valeurs partagées, sur les savoirs fondamentaux, c’est-à-dire sur des apprentissages communs également accessibles à tous. Face à un renforcement de la fonction sélective de l’école, observée par les sociologues, sa dimension intégratrice pourrait bien se trouver réduite à une conception minimaliste de la justice scolaire, fondée sur la fréquentation des mêmes espaces, la possibilité de s’aligner sur les mêmes lignes de départ et celle de se saisir des mêmes chances. Ainsi l’idéal d’intégration sociale laisse-t-il la place à un discours nouveau sur la promotion de *l’empowerment* des individus, c’est-à-dire sur l’objectif assigné à chacun de se rendre capable, d’améliorer son intégrabilité dans le système scolaire, son employabilité sur le marché du travail (Dubet, 2014 ; Ebersold 2001).

Les politiques relatives à l’inclusion scolaire, développées en France à la suite de la loi du 11 février 2005 sur l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, et instituées comme mission centrale du

système éducatif par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, sont confrontées à ces mêmes tensions entre, d'une part, une conception des publics scolaires perçus comme une simple agrégation d'individualités, au sein de laquelle il s'agit de diagnostiquer des vulnérabilités pour anticiper des discriminations et rétablir l'égalité des chances par des mesures compensatoires, et, d'autre part, une approche holistique qui suppose de privilégier une analyse des ressorts et des mécanismes socio-scolaires et pédagogiques de l'exclusion, qui peut être aussi bien une exclusion de l'intérieur, selon l'expression de Pierre Bourdieu. Ainsi le transfert progressif des jeunes handicapés, naguère accueillis et éduqués dans des établissements de santé, vers des établissements scolaires, dans une logique d'unification, cimentée par l'injonction de collaboration interprofessionnelle, de lieux éducatifs auparavant séparés dans l'espace, peut conduire, par exemple dans le travail conjoint AESH-enseignants, à réinstaller sous le toit commun des cloisonnements symboliques et ainsi contribuer à pérenniser des modes d'affiliation sociale distincts.

Force est de constater que les normes de sélection et d'orientation dans les systèmes scolaires et universitaires, de même que les habitudes de catégorisation des publics handicapés ou en grande difficulté scolaire se conjuguent, en France, comme dans de nombreux pays, pour produire un surinvestissement et une surreprésentation des démarches compensatrices (aides techniques et humaines) centrées sur la normalisation de l'individu, au détriment des démarches d'accessibilisation des contextes d'apprentissage (Benoit, 2018, p. 84).

## Bonne lecture

### Références

- Benoit, H. (2018). Accessibility to higher education in the face to institutional barriers. In S. Pace, M. Pavone, D. Petrini (Eds), *UNiversal Inclusion Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context* (pp. 83-93). Milano: Franco Angeli Edizioni.
- Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2011). Petit recul conceptuel sur des notions consensuelles. *Administration et éducation*, 4, 29-35.
- Ebersold, S. (2001). *La naissance de l'inemployable. Ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lelièvre, C. (2007). L'émergence de l'élitisme républicain. *Administration et éducation*, 4, 29-35.