

l'éducation en débats

analyse comparée

education in debate

comparative analysis

Volume 11 Numéro 1 2021

Volume 11 Issue 1 2021

Numéro thématique

Thematic issue

Penser la justice sociale en éducation :
enjeux théoriques, politiques et pédagogiques

Understanding social justice in education: theoretical, political
and pedagogical issues

Coordination : Stéphanie Bauer & Myriam Radhouane



L'éducation en débats : analyse comparée est une revue internationale en ligne et en libre accès. Elle publie des travaux académiques en français et en anglais portant sur des problématiques contemporaines de l'éducation dans une perspective critique et comparative.

Education in debate: comparative analysis is an international, peer-reviewed open access online journal that publishes academic work in French and English on contemporary educational issues from a critical and comparative perspective.

Numéro de série international/International Standard Serial No. : ISSN 1660-7147

Open Access Publications - Bibliothèque de l'Université de
Genève
Creative Commons Licence 4.0



L'éducation en débats : analyse comparée / Education in debate: comparative analysis

Université de Genève
Bd du Pont d'Arve 40
1211 Genève 4 - Suisse
ed-journal@unige.ch

oap.unige.ch/journals/ed

COMITÉ ÉDITORIAL / EDITORIAL TEAM

Rédacteur/trice en chef / Editors in chief

Thibaut Lauwerier, Université de Genève thibaut.lauwerier@unige.ch

Rita Locatelli, Catholic University of the Sacred Heart, Milan rita.locatelli@unicatt.it

Membres du Comité scientifique / Scientific Board members

Clementina Acedo, Webster University Geneva

[Abdeljalil Akkari, Université de Genève](#)

Kwame Akyeampong, University of Sussex

[Nigel Bagnall, University of Sidney](#)

Stéphanie Bauer, Haute École Pédagogique Vaud

[Maren Elfert, King's College London](#)

Georges Felouzis, Université de Genève

[Vlad Glaveanu, Webster University Geneva](#)

Nolwen Henaff, Université Paris-Descartes

[Jean-Claude Kalubi, Université de Sherbrooke](#)

Colleen Loomis, Wilfrid Laurier University

[André Mazawi, University of British Columbia](#)

Peri Mesquida, Université Catholique du Parana

[Aoi Nakayama, Osaka Kyoiku University](#)

Myriam Radhouane, Université de Genève

[Mylene Santiago, Université Fédérale de Juiz de Fora](#)

Ronald Sultana, University of Malta

[Sobhi Tawil, UNESCO](#)

Frédéric Tupin, Université de la Réunion

SOMMAIRE / TABLE OF CONTENTS

Éditorial. Penser la justice sociale en éducation : enjeux théoriques, politiques et pédagogiques, Myriam Radhouane, Stéphanie Bauer, Florie Bonvin, Kathrine Maleq & Karelle Stiassny.....	p. 1
Les angles morts des travaux sur l'inclusion scolaire à la lumière de la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser, Marjorie Vidal, Marilyne Boisvert, Flavio Murahara, Corina Borri-Anadon & France Beauregard.....	p. 7
Réaliser une recherche socialement juste en éducation : apports et limites d'une approche épistémo-méthodologique féministe, Julie Larochelle-Audet & Marie-Odile Magnan.....	p. 24
Les apports de la perspective fraserienne pour comprendre les enjeux de justice sociale en éducation, Stéphanie Bauer & Myriam Radhouane.....	p. 42
Teachers' critical reflection: what are the practices for social justice in education?, Rola Koubeissy & Geneviève Audet.....	p. 60
La perception des inégalités et la promotion de la justice sociale par de futur-es enseignant-es issu-es de la migration, Olivier Delévaux.....	p. 78
L'école et la justice sociale. Une étude de cas autour de <i>No Child Left Behind</i>, Georges Felouzis & Mélanie Savioz.....	p. 97
Promoting a capability approach and impacting social justice through a wellbeing framework: a case study of VET reform in Georgia, Nata Kereselidze & Isabel Voirol-Rubido.....	p. 116
Les systèmes de répartition des élèves au prisme de la justice sociale en éducation : deux études de cas en Suisse romande, Sonia Revaz & Kilian Winz.....	p. 137

Éditorial. Penser la justice sociale en éducation : enjeux théoriques, politiques et pédagogiques

Myriam Radhouane¹, *Université de Genève*

Stéphanie Bauer², *Haute École Pédagogique du Canton de Vaud*

Florie Bonvin, *Haute École Pédagogique du Canton de Vaud*

Kathrine Maleq, *Université de Genève*

Karelle Stiassny, *Haute École Pédagogique du Canton de Vaud*

DOI : [10.51186/journals/ed.2021.11-1.e618](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e618)

Ce numéro de la revue *L'éducation en débats : analyse comparée* explore la question de la justice sociale en éducation en interrogeant notamment les différents usages et acceptions du concept. En proposant d'investiguer son développement, de manière théorique et empirique en éducation, c'est une certaine conception de la justice sociale qui est entendue : un concept utile pour penser l'école, analyser les injustices qu'elle produit et la manière dont les acteurs/trices s'en saisissent.

Récemment, la question de la justice sociale semble prendre une place plus visible dans les débats sociaux, notamment en résonance aux différents mouvements citoyens dénonçant le racisme et le sexisme. Initialement porté par des voix anglo-saxonnes, qui le discutent depuis plusieurs décennies, le concept est aujourd'hui bien présent dans les discours francophones où sa résonance avec les notions d'égalité, d'inégalités et de discriminations, nourrit le débat scientifique et social. En particulier, les discussions à propos de l'évolution du concept permettent une réflexion sur le monde, sur les interactions interindividuelles, intergroupes, sur les interdépendances, qui structurent notre environnement (social, politique et économique), mais aussi sur nos conceptions de l'éducation, de ses finalités et de son fonctionnement. La question éducative cristallise en effet les enjeux de justice soulevés par la scolarisation et la distribution des élèves dans l'institution éducative (Dubet, 2018), et ce d'autant plus au moment où les systèmes développent des politiques d'éducation dite inclusives (Ebersold, 2021 ; Prud'homme, *et al.*, 2016).

Développé à partir des travaux de Rawls (1972), et de la théorie sociale critique de Fraser notamment (2005 ; 2009), le concept de justice sociale peut être compris comme un processus, mais également comme un objectif (Bell, 2007). Cela signifie que la justice est à la fois un paradigme au sein duquel ancrer son action, mais aussi le but vers lequel cette action doit justement tendre. À cet égard, le concept de justice sociale met en évidence l'enjeu

¹ Co-coordinatrice du numéro

² Co-coordinatrice du numéro

crucial de participation de l'ensemble des groupes, a fortiori des groupes minorisés, à la vie sociale et citoyenne. Il ne s'agit pas seulement d'une question d'accès aux ressources (Fraser, 2005).

À ce titre, la justice sociale permet d'interroger la responsabilité de l'école et de la société dans la construction des espaces de décision et de liberté. Ce concept, en visant à rendre l'individu acteur/trice de ses propres décisions, ou pour reprendre les termes de Fraser (2004) des « partenaires à part entière dans l'interaction sociale » (p. 158), fait ainsi écho aux théories critiques et antiracistes (Gillborn, 2006 ; Ladson-Billings & Tate, 2006), à l'approche des capacités (Sen, 2000), à la pédagogie freirienne (Freire, 1983 ; 2006) et également au développement du paradigme inclusif (Prud'Homme, *et al.*, 2016). Ainsi, la notion de transformation sociale se trouve au cœur du paradigme de justice sociale et se répercute sur son développement en contexte éducatif. Dans le domaine de l'éducation, ce concept peut permettre d'éclairer les rapports de pouvoir structurant l'agir scolaire de même que la formation des élèves à un monde plus juste. En effet, en termes d'analyse critique des rapports de pouvoir, la justice sociale implique une remise en cause de toute forme de domination institutionnalisée et des mécanismes de reproduction des inégalités (Dubet, 2018 ; Grant & Gibson, 2013).

Malgré sa fécondité pour analyser le monde éducatif, le concept de justice sociale possède ses propres limites (North, 2006). Par exemple, les enjeux identitaires qui émergent dans le débat sur la justice sociale ne sont pas exempts des biais liés à la catégorisation des individus (Bauer & Borri-Anadon, 2021). En effet, la mise en visibilité de différents groupes impose leur dénomination, ceci impliquant une crainte déjà bien documentée de réification (Sleeter & Grant, 2009). Se pose également la question des rapports entre les différents marqueurs identitaires, une lecture croisée de ceux-ci évite une réduction de la réalité. Ainsi, pour s'éloigner des biais possibles, il est pertinent de penser l'analyse de la justice sociale de manière intersectionnelle (Gillborn, 2015).

En tenant compte des intérêts que peut représenter la réflexion sur la justice sociale en éducation, mais également de ses travers, ce numéro de la revue *L'éducation en débats : analyse comparée*, permet de s'interroger sur les manières dont elle peut prendre place dans la réflexion théorique comme dans les pratiques de terrain. Deux axes sont mis en évidence dans les articles qui le composent : (1) un axe théorique et épistémologique, qui rend compte des débats et enjeux autour du concept de justice sociale et de sa transposition dans les disciplines des sciences de l'éducation ; et (2) un axe empirique, qui donne à voir des résultats de recherche permettant de comprendre comment la justice sociale résonne dans certaines réalités politiques et pédagogiques.

AXE 1. ENJEUX CONCEPTUELS ET ÉPISTÉMOLOGIQUES DE LA JUSTICE SOCIALE EN ÉDUCATION

Comme démontré dans l'article de Marjorie Vidal, Marilyn Boisvert, Flavio Murahara, Corina Borri-Anadon et France Beauregard, intitulé « Les angles morts des travaux sur l'inclusion scolaire à la lumière de la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser », le concept de justice sociale, et les modèles qui en découlent, permettent de lire — au sens freirien du terme — certaines conceptions de l'éducation (ici, l'inclusion scolaire) ; c'est-à-dire d'en faire une lecture critique à la lumière des enjeux relatifs à la justice sociale. Cette lecture apparaît essentielle pour éviter de tomber dans les pièges de la normativité d'un paradigme devenu incontournable en éducation. Ainsi, l'examen d'un champ, tel que proposé dans cet article, peut servir d'outil à un renforcement de la justice au sein de théories éducatives. C'est d'ailleurs également au sein même de l'épistémologie de la recherche en éducation que le concept de justice sociale peut s'avérer utile.

L'article de Julie Larochelle-Audet et Marie-Odile Magnan, intitulé « Réaliser une recherche socialement juste en éducation : apports et limites d'une approche épistémologique féministe », met, à ce titre, en évidence l'importance d'ancrer une recherche portant sur les injustices dans des paradigmes épistémologiques, eux aussi empreints de justice sociale. Cela induit notamment le développement des méthodologies inclusives, participatives, paritaires permettant aux acteurs/trices interrogé-es d'être parties prenantes du processus de recherche, ou encore de voir leurs perspectives sur le sujet traité mises en évidence.

Enfin, pour clore la première partie de ce numéro, l'article de Stéphanie Bauer et Myriam Radhouane, intitulé « Les apports de la perspective fraserienne pour comprendre les enjeux de justice sociale en éducation », met en évidence les possibilités, mais aussi les tensions relatives à l'usage du modèle de Fraser en éducation. Les injustices du système scolaire peuvent ainsi être éclairées sous trois angles distincts : celui de la redistribution, de la reconnaissance ou de la représentation. L'intérêt d'interroger l'éducation avec ce modèle réside dans la possibilité du regard croisé qu'il offre sur la problématique, permettant ainsi de dépasser les écueils propres à une lecture unidimensionnelle des injustices.

AXE 2. EMPIRIE DE LA JUSTICE SOCIALE EN ÉDUCATION

Les cinq autres articles composant ce numéro proposent une approche empirique du concept de justice sociale, en le mobilisant comme référentiel théorique pour analyser des postures et pratiques enseignantes ou des réformes éducatives.

L'article de Rola Koubeissy et Geneviève Audet, intitulé « Teachers' critical reflection : what practices for social justice in education ? », met en évidence la participation des enseignant-

es à la justice sociale, en analysant notamment leur réaction lors d'événements s'étant produits en contexte éducatif multiculturel. L'article montre que le rôle d'agent de changement n'est pas facile à endosser pour les enseignant-es qui œuvrent dans un système normatif privilégiant le renforcement des rapports de domination plutôt que leur transformation.

Dans le même ordre d'idée, l'article d'Olivier Delevaux, intitulé « La perception des inégalités et la promotion de la justice sociale par de futur-es enseignant-es issu-es de la migration », cherche à comprendre l'expérience des enseignant-es issu-es de la migration, dans leur parcours scolaire et professionnel, sous l'angle de la justice sociale. Il souligne la difficulté de leur scolarité et formation professionnelle, ainsi que des situations de discriminations vécues, permettant d'interroger le rôle de l'école dans son rapport à la diversité culturelle.

Considérant cette fois la justice sociale sous un angle politique, l'article de Georges Felouzis et Mélanie Savioz, intitulé « L'école et la justice sociale. Une étude de cas autour de *No Child Left Behind* », analyse les effets de la politique américaine « *No Child Left Behind* ». Les chercheur-es en concluent que cette politique dessert le principe de justice sociale puisqu'elle a tendance à pénaliser les écoles qui sont déjà en situation de difficulté. Elle/il soulèvent la nécessité de considérer la justice en éducation de manière compréhensive en considérant toutes les parties impliquées.

Dans la même perspective, mais avec des données empiriques supplémentaires récoltées auprès des responsables politiques et professionnel-les du terrain, Nata Kereselidze et Isabel Voirol-Rubido, font l'analyse de la réforme politique de la formation professionnelle en Géorgie, dans leur article intitulé « Promoting a Capability Approach and Impacting Social Justice Through a Wellbeing Framework : A Case Study of VET Reform in Georgia ». La justice sociale est interrogée ici à travers l'objectif de bien-être visé par la politique analysée. Or, les résultats montrent plutôt des résistances systémiques et historiques à sa réalisation, et appellent à une mobilisation différente des acteurs et actrices politiques autour d'un modèle alternatif du Retour Social sur Investissement (RSSI).

Enfin, l'article de Sonia Revaz et Kilian Winz, intitulé « Les systèmes de répartition des élèves au prisme de la justice sociale en éducation : deux études de cas en Suisse romande », propose une méthodologie d'analyse similaire en confrontant l'analyse des politiques éducatives concernant l'organisation du secondaire 1, à l'interprétation qu'en font leurs responsables et les professionnel-les du terrain scolaire. Les cantons de Vaud et de Neuchâtel sont mobilisés comme étude de cas dans cet article. Il en ressort une variété d'interprétations de la justice, ancrées voire dépendantes des schèmes institutionnels, rappelant la nécessité de la mise en évidence du processus de traduction dans la compréhension de l'action politique.

Ainsi, les articles empiriques illustrent les contraintes fortes à la réalisation de la justice sociale en éducation, qu'elles relèvent de la rigidité de l'organisation scolaire tributaire d'un ancrage historique, de la compréhension des responsables politiques et professionnel-les de l'éducation de ces enjeux, ainsi que des marges de manœuvre à leur disposition. Néanmoins, se dessine un consensus empirique en termes d'ouverture autour de l'équité de participation des acteurs et actrices dans les processus de changement. Ce constat est également soutenu par les articles théoriques du numéro qui portent au cœur de leur réflexion les ressources offertes par le paradigme critique de la justice sociale, dans sa potentialité transformative. Par ailleurs, si les différents textes de ce numéro contribuent à une meilleure compréhension du concept de justice sociale en éducation et de ses usages actuels, le développement de la réflexion, ainsi initiée, ne saurait faire l'économie d'une analyse critique de sa mobilisation au risque de devenir un « *buzzword* » supplémentaire.

RÉFÉRENCES

- Bauer, S., & Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation: une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 10(2), 45-56. https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Bauer_Alterstice10%282%29/pdf
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for Social Justice Education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (2nd ed., pp. 1-14). New York, NY: Routledge.
- Dubet, F. (2018). Inégalités scolaires. In P. Savidan (Ed.), *Dictionnaire des inégalités et de la justice sociale* (pp. 758-764). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ebersold, S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. Londres : ISTE Editions.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 1(23), 152-164.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris : Éditions la découverte
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. New York, NY: Columbia University Press.
- Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : La découverte/Maspero.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Erès.
- Gillborn, D. (2006). Critical race theory and education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27(1), 11-32.
- Gillborn, D. (2015). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability in education. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 277-287.
- Grant, C. A., & Gibson, M. L. (2013). 'The path of social justice': A Human Rights History of Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 81-99. <https://doi:10.1080/10665684.2012.750190>

- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F. (2006). Toward a critical race theory of education. In A. Dixson & C. Rousseau (Eds.), *Critical race theory in education: All God's children got a song* (pp. 11-30). New York, NY & London: Routledge.
- North C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning (s) of 'social justice' in education. *Review of educational research*, 76(4), 507-535.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Rawls, J. (1972). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender (6th ed.)*. New York, NY: Wiley.

Les angles morts des travaux sur l'inclusion scolaire à la lumière de la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser

Marjorie Vidal, *Université du Québec à Montréal*

Marilyne Boisvert, *Université du Québec à Trois-Rivières*

Flavio Murahara, *Université de McGill*

Corina Borri-Anadon, *Université du Québec à Trois-Rivières*

France Beauregard, *Université de Sherbrooke*

DOI : [10.51186/journals/ed.2021.11-1.e398](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e398)

Résumé

Cet article a pour objectif d'éclairer les angles morts des travaux sur l'inclusion scolaire à la lumière de la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser. Sur la base des paradigmes de redistribution, de reconnaissance et de représentation, il met en lumière plusieurs angles morts, tant sur le plan politique que paradigmatique. Si l'on n'en tient pas compte, ces angles morts peuvent entraîner une forme normative et prescriptive de l'inclusion à travers la simplification de la complexité du réel, et la mise en place de remèdes correctifs. Il convient donc d'adopter une approche critique de l'inclusion, qui peut être facilitée par l'utilisation de certains concepts comme le climat scolaire, la participation sociale et l'*advocacy*.

Mots-clés : approche critique, inclusion scolaire, justice sociale, redistribution, représentation

Abstract

This article aims to examine the blind spots of the literature on inclusive education in the light of Nancy Fraser's social justice theory. Based on the paradigms of redistribution, recognition and representation, it identifies several blind spots, located at both the political and paradigmatic levels. If ignored, they can lead to a normative and prescriptive road to inclusion by simplifying the complexity of reality and providing corrective remedies. A critical approach to the concept of inclusion should therefore be adopted, which can be facilitated by the use of concepts such as school climate, social participation and advocacy.

Keywords: critical approach, redistribution, representation, school inclusion, social justice

INTRODUCTION

Selon le Rapport mondial de suivi sur l'éducation « Inclusion et éducation : tous, sans exception » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2020), l'inclusion scolaire est définie comme un processus qui implique des changements systémiques pour supprimer les obstacles à l'équité et à la participation de tous/tes les élèves, deux finalités interdépendantes (Borri-Anadon, *et al.*, 2015). Le rapport situe ses réflexions dans l'objectif plus large de l'Agenda 2030, soutenu par une volonté de justice sociale. Malgré cette volonté explicite, la théorie de la justice sociale demeure peu mobilisée dans les travaux sur l'inclusion scolaire. De plus, certain-es pratiques et processus éducatifs, dont le repérage des besoins des élèves (Noël, 2019) et les modèles d'organisation des services (réponse à l'intervention ou RAI, et services multiplicateurs, par exemple) peuvent s'éloigner des visées de justice sociale (Noël, 2019 ; Trépanier, 2019a ; 2019b). C'est en ce sens que certaines pratiques à visées inclusives peuvent être traversées par des processus d'exclusion (Borri-Anadon, *et al.*, 2019).

La prémisse sur laquelle repose cette contribution est qu'il existe un écart entre les postulats du paradigme inclusif et ses applications pratiques, qui pourrait être en partie expliqué par des angles morts de certains travaux sur l'inclusion scolaire. En ce sens, les angles morts recouvrent des éléments théoriques et empiriques souvent invisibilisés, et qui contribuent à rendre excluantes des pratiques pensées comme étant inclusives. À l'heure où plusieurs pays s'inspirent des recommandations internationales de l'UNESCO pour la mise en place de leurs politiques éducatives, il nous semble judicieux de mieux cerner ces angles morts, c'est-à-dire de les mettre en lumière dans une perspective de transformation sociale. L'idée derrière cet exercice est d'éviter certaines « dérives » de l'inclusion scolaire qui peuvent nuire à sa visée de transformation sociale (Bauer & Borri-Anadon, 2021). L'exercice est d'autant plus important qu'un paradigme inclusif qui ne soutient pas « l'évolution des services aux élèves vers plus de justice sociale et d'équité, pourrait au contraire amener à maintenir le statu quo sous la nouvelle étiquette de l'inclusion » (Prud'homme & Ramel, 2016, p. 16). La question de la justice sociale permet d'orienter et de penser les politiques et pratiques éducatives inclusives au regard de la visée d'une société plus juste (Clark, 2006). Le paradigme de justice sociale de Nancy Fraser offre à cet effet un éclairage pertinent par le prisme des enjeux de redistribution, de reconnaissance et de représentation.

Selon cette perspective, le présent article propose une réflexion critique exploratoire des travaux scientifiques sur l'inclusion scolaire. À partir d'un regard critique centré sur une démarche de déconstruction/reconstruction (Borri-Anadon, 2014), il poursuit deux objectifs complémentaires : 1) dégager les angles morts des travaux sur l'inclusion scolaire à la lumière des politiques de redistribution, de reconnaissance et de représentation de la théorie de la justice sociale, en reprenant le cadre proposé par Nancy Fraser ; 2) discuter de certains concepts qui pourraient atténuer ces angles morts. Pour atteindre ces deux objectifs, nous

mettons tout d'abord de l'avant certaines limites des travaux sur l'inclusion scolaire, pour ensuite présenter la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser. L'éclairage des dimensions analytiques de cette théorie nous permet de dégager deux types d'angles morts : les angles morts d'ordre politique et d'ordre paradigmatique. Enfin, nous présentons certains concepts qui offrent des pistes de réflexion pour penser l'inclusion de manière critique.

1. PROBLÉMATIQUE : LES LIMITES DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES SUR L'INCLUSION SCOLAIRE

L'inclusion est un concept populaire que l'on retrouve aussi bien dans les médias, dans les politiques publiques, dans le milieu associatif que dans plusieurs domaines professionnels (Bouquet, 2015). En éducation, l'inclusion est devenue un concept incontournable, largement mobilisé dans la littérature scientifique, dans l'action publique et dans le langage professionnel (Barrère & Mairesse, 2016; Beauregard & Trépanier, 2010 ; Bouquet, 2015), « comme un aspect du langage politiquement correct » (Bonvin, *et al.*, 2013, p. 128). Tant et si bien que certain-es parlent d'injonction, de dogme (Bonvin, *et al.*, 2013 ; Pawloff, 2020), voire de l'idéologie de l'inclusion (Bouquet, 2015). C'est pourquoi plusieurs en appellent à la prudence vis-à-vis d'un concept valise, à la rhétorique parfois illusoire (Kauffman & Hallahan, 1995). Elles et ils recommandent d'adopter une perspective critique, pour mesurer la réelle portée de l'inclusion, dont les principes peuvent être édulcorés ou récupérés politiquement (Goyer & Borri-Anadon, 2019 ; Laroche-Audet, 2018).

Parallèlement, plusieurs auteurs/trices soulignent l'inconsistance conceptuelle et les nombreuses imprécisions entourant la définition même de l'inclusion. Elles et ils pointent ainsi une notion « floue et aux significations incertaines » et qui est « [d]'abord pensée par défaut » (Barrère & Mairesse, 2016, pp. 46-47), c'est-à-dire par référence à son corollaire l'exclusion (Evans & Lunt, 2002) alors même que le concept d'exclusion fait lui-même l'objet de plusieurs critiques pour son caractère élastique, multidimensionnel et polysémique (Billette, 2012 ; Billette, *et al.*, 2012). Il est vrai que le concept d'inclusion a subi de nombreuses mutations au cours des années. Et les termes pour le qualifier se sont multipliés. Dans leur étude sociohistorique, Beauregard et Trépanier (2010) relèvent ainsi les multiples appellations de l'inclusion au cours des années : « intégration, *mainstreaming*, environnement le moins restrictif (*least restrictive environment*) (LRE), initiative de l'insertion en enseignement ordinaire (*regular education initiative*) (REI), inclusion ou inclusion partielle (*inclusion, partial inclusion*), inclusion totale (*full inclusion*), pédagogie inclusive, *inclusive school*, etc. » (p. 33). Cette multiplication des termes entraîne une certaine complexité à appréhender avec acuité le concept d'inclusion sur le plan sémantique.

Ce flou sémantique peut donner lieu à de nombreux problèmes de compréhension qui concourent à creuser un écart entre l'inclusion comme principe idéologique et comme orientation pragmatique (Bauer & Borri-Anadon, 2021; Beauregard & Trépanier, 2010 ; Evans

& Lunt, 2002 ; Prud'homme, *et al.*, 2016). Plusieurs auteurs/trices déplorent par ailleurs de multiples malentendus, dont le manque de cohérence ainsi qu'une certaine confusion autour de l'inclusion qui peut être à la fois pensée comme un moyen, comme un mouvement ou bien comme une fin en soi, une destination (Barrère & Mairesse, 2016 ; Beauregard & Trépanier, 2010 ; Booth, *et al.*, 2003). Si ces malentendus contribuent au flou sémantique ne sont pas toujours visibles d'entrée de jeu, la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser permet justement de les mettre en lumière. Ce cadrage analytique est d'autant plus pertinent que très peu d'articles mobilisent cette théorie en éducation (Vincent, 2019).

2. LA THÉORIE DE LA JUSTICE SOCIALE DE NANCY FRASER

L'éducation est au cœur des questions de justice sociale, en ce sens qu'elle peut être à la fois une cause et une solution aux inégalités (Power, 2012), dans un contexte où les luttes pour la reconnaissance de groupes subordonnés occupent largement l'espace public. Si la théorie critique de Nancy Fraser (2011) ne se situe pas au centre des questionnements en éducation, elle présente toutefois un intérêt pour analyser les injustices sociales qui s'y déroulent (Vincent, 2019). Il s'agit d'une théorie qui dévoile les mécanismes de production des injustices socioéconomiques, des injustices culturelles ou symboliques et des injustices politiques. Pour Nancy Fraser (2009 ; 2011), le fait d'atteindre la justice sociale est un processus s'attachant à vaincre ces types d'injustice, par l'entremise de politiques de redistribution, de reconnaissance et de représentation. Son paradigme se décline ainsi en trois dimensions interreliées.

D'un côté, le paradigme de la redistribution a trait aux luttes qui concernent les injustices socioéconomiques, telles que la marginalisation, l'exploitation et le dénuement (Fraser, 2011). Ces injustices appellent à deux types de « remèdes », soit des remèdes correctifs et des remèdes transformateurs. Les remèdes correctifs constituent avant tout des interventions qui ne s'attaquent pas aux causes profondes des injustices. Remettant peu en question l'ordre social, ils cherchent surtout à atténuer les symptômes de ces injustices, par le biais d'une justice redistributive (programme d'assurance-emploi, aide sociale, allocations).

Les remèdes transformateurs, quant à eux, visent le changement et la déconstruction, plus précisément une réorganisation de la structure socioéconomique et, ultimement, une élimination du statut de subordination des groupes ou des classes. Par exemple, dans un cadre scolaire, ce paradigme permet d'appréhender les inégalités entre élèves en termes de différences entre classes sociales : les inégalités de réussite reposeraient ainsi sur une mauvaise répartition des ressources en éducation selon l'appartenance sociale des élèves (Power, 2012). Dans cette perspective, l'inclusion peut être appréhendée à travers la réallocation des ressources selon une perspective compensatoire, voire correctrice ou réformatrice, mais aussi et surtout comme un outil de remise en question des structures scolaires visant à transformer les inégalités scolaires et sociales.

D'un autre côté, le paradigme de la reconnaissance se rattache aux revendications qui naissent d'injustices culturelles ou symboliques, telles que la domination culturelle, l'invisibilisation ou le mépris des identités et des productions culturelles des groupes sociaux subordonnés. Il peut exiger le recours à des remèdes correctifs, comme des politiques d'*affirmative action*, qui, par leur fonction performative, (re)créent les groupes. Mais ce paradigme se rattache également à des remèdes transformateurs qui visent la modification des modèles sociaux d'interprétation, de représentations et de communication des identités de tout un chacun, ce qui mène plutôt à la déconstruction de ces groupes (Fraser, 2011).

Appliqué dans un cadre scolaire, ce paradigme amène à s'intéresser aux mécanismes de désignation de certains groupes d'élèves, comme les élèves issu-es de l'immigration, les élèves que l'on nomme « en situation de handicap » ou d'autres que l'on étiquette « à risque », ainsi qu'aux mécanismes de catégorisation leur attribuant des « difficultés » ou des « besoins » particuliers. Selon cette perspective, les inégalités de réussite dont sont victimes ces groupes sont liées à des impositions culturelles, comme la nature ethnocentrée du curriculum. Et l'inclusion pourrait prendre la forme d'une déconstruction des catégories, à travers la reconnaissance et la valorisation des identités multiples et fluides, selon une perspective de transformation sociale.

Pour complexifier son modèle qui se veut initialement dualiste (reconnaissance/redistribution), Nancy Fraser (2009) préconise également le recours au concept de représentation politique, qui illustre la manière dont les injustices politiques peuvent compromettre la parité participative dans les arènes sociales et politiques où les discours se créent, circulent, se reconstruisent. Pour le dire autrement, les injustices politiques sont celles qui marginalisent ; elles empêchent certains groupes d'avoir une voix dans différentes arènes dont celles où sont prises les décisions quant aux politiques de reconnaissance et de redistribution.

Pour remédier à ces injustices, Nancy Fraser (2011) suggère d'opérer une transformation institutionnelle ou structurelle, du local, en passant par le national, jusqu'au transnational afin que les institutions soient érigées en véritables instances démocratiques. On pourrait donc dire que, dans ce cadre, les inégalités scolaires touchent ce qui empêche des élèves (voire leurs parents) de participer à la vie éducative sur le plan politique. Afin de supprimer ces inégalités, une perspective inclusive exige alors d'adopter une approche ascendante (*bottom-up*) et de repenser certains dispositifs mis en place dans le dessein de favoriser ou maintenir la représentation et la réelle participation de certains groupes d'élèves (et parents) dans les arènes de décisions éducatives (conseil scolaire, implication au conseil d'établissement, etc.).

À la lumière de la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser, la mise en place de l'inclusion nécessite à la fois redistribution, reconnaissance et représentation : elle implique d'assurer un accès équitable aux ressources, mais aussi de limiter le pouvoir des structures scolaires qui maintiennent la méritocratie, d'accorder une place aux groupes subordonnés, mais aussi de questionner leur essentialisation au sein de l'espace scolaire d'œuvrer pour que l'école soit le

reflet de la diversité de la société dont elle est issue, mais aussi d'être à l'écoute des contre-discours. Toutefois, l'opérationnalisation de ces exigences est marquée par une grande complexité, compte tenu des multiples tensions qui traversent les travaux sur l'inclusion scolaire. La théorie de la justice sociale de Nancy Fraser peut justement servir à analyser certains angles morts des travaux sur l'inclusion scolaire.

3. LES ANGLES MORTS DES TRAVAUX SUR L'INCLUSION SCOLAIRE

Les paradigmes de redistribution, de reconnaissance et de représentation de la théorie de la justice sociale (Fraser, 2011) peuvent être mobilisés comme des perspectives analytiques, permettant d'étudier en profondeur des situations sociales susceptibles de créer des injustices socioéconomiques, culturelles et symboliques dans les travaux sur l'inclusion scolaire. Cet éclairage analytique permet de dégager deux catégories interdépendantes : les angles morts d'ordre politique et les angles morts d'ordre paradigmatique.

3.1. Les angles morts d'ordre politique : l'invisibilisation des singularités

Plusieurs des angles morts des travaux sur l'inclusion scolaire se situent au niveau politique. Alors que l'inclusion est à l'agenda de nombreux systèmes éducatifs dans le monde, une grande majorité des travaux qui y réfèrent reprennent la définition de l'UNESCO, sur les bases de la déclaration de Salamanque (1994). Certes, il importe de circonscrire l'inclusion et d'en définir les paramètres généraux, non seulement dans une optique d'opérationnalisation, mais également de cohérence avec la pédagogie scolaire déployée (Prud'homme, *et al.*, 2011). Toutefois, une définition unique et transmise « par le haut » (*top-down*) peut poser plusieurs problèmes qui sont révélés par l'éclairage des paradigmes de redistribution, de reconnaissance et de représentation de la théorie critique de Nancy Fraser.

Une des dérives à cet égard pourrait être de vouloir offrir à tout prix l'école inclusive à tous/tes les élèves. En effet, l'éclairage du paradigme de redistribution révèle que l'inclusion, telle qu'elle s'opérationnalise dans cet exemple, n'est pas toujours la réponse adéquate. Les représentations de l'inclusion dépendent entre autres des difficultés attribuées aux élèves, de leur vécu, de leur progression dans le cursus scolaire (Evans & Lunt, 2002 ; Goransson, 2009 ; Mesibov & Shea, 1996), mais également des pratiques enseignantes (Beauregard, 2015 ; Cook, 2004; Kabano, 2000). À cela s'ajoute l'idée qu'une définition unique de l'inclusion induit qu'il y ait certaines pratiques qui soient acceptables (et qui conduiraient à une inclusion « réussie ») et d'autres qui ne le sont pas.

Cette perspective prescriptive, qui fait écho aux principes d'une forme scolaire normative, empêche parallèlement l'émergence d'autres modèles ou pratiques plus marginales qui viseraient également l'inclusion. Cette définition pourrait ainsi contribuer à exclure les personnes qui ne s'intègrent pas selon les normes prescrites d'inclusion ou qui s'intègrent

différemment¹ (pour toutes sortes de raisons), reproduisant ainsi une forme d'exclusion de certains groupes. Toute définition de l'inclusion est sujette à interprétation. Le fait de ne pas tenir compte des singularités propres aux milieux, des systèmes éducatifs en place, etc., ne permet pas de considérer que les dispositifs d'inclusion peuvent être très variables d'un endroit à l'autre. Dès lors, on peut s'interroger quant à savoir si une définition unique de l'inclusion peut recouvrir la diversité des situations (Nguyen *et al.*, 2015 ; Symeonidou, 2017 ; Zuany, 2018).

La question est d'autant plus prégnante puisque toute politique s'inscrit dans un espace et une temporalité spécifiques, et fait l'objet de multiples interprétations qui sont susceptibles d'en transformer l'énoncé formel initial en resignifiant les finalités et les moyens dans les pratiques (Ball, 1997 ; Maroy, *et al.*, 2013). C'est ainsi que, par exemple, les politiques d'adaptation scolaire ont beaucoup évolué au fil du temps et sont appliquées de façon très différente entre les pays, les organisations scolaires, voire entre les écoles (Carlson Berg, 2011). Au Québec, certains milieux favorisent les approches *mainstreaming* ou d'inclusion partielle, alors que d'autres privilégient l'approche d'inclusion totale (Beauregard & Trépanier, 2010). Comme autre exemple québécois, on peut penser à la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998), dont les diverses modalités de mise en œuvre ont subi diverses transformations depuis son adoption (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014 ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2020).

Par ailleurs, le fait que l'inclusion repose sur une transmission « par le haut » (*top-down*), c'est-à-dire qu'elle se transmet par le prisme des politiques éducatives, entraîne une relégation des principales/aux concerné-es. Les élèves (et les parents, mais plus généralement tous-tes les acteurs/trices de la communauté éducative) qui sont visé-es par l'inclusion se voient alors confisquer leur statut de membre de la société, comme sur la base de modèles normatifs auxquels elles et ils n'ont pas ou peu participé (Fraser, 2004) et dont elles et ils n'en comprennent souvent ni les règles, ni le sens (Vidal, 2019). À l'inverse, une approche qui se dit inclusive gagnerait à être initiée « par le bas » (*bottom-up*), afin de favoriser la participation de tous/tes les acteurs/trices de la communauté éducative pour que les élèves et leurs parents puissent se subjectiver sur le plan individuel et collectif.

3.2. Les angles morts d'ordre paradigmatique : l'invisibilisation des marqueurs

D'autres angles morts des travaux sur l'inclusion scolaire se situent au niveau paradigmatique : ils révèlent la tension entre l'invisibilisation et l'amplification des marqueurs de la diversité, comme le genre, l'orientation sexuelle, la religion, etc. Cette tension est perceptible à travers la façon dont ces marqueurs sont appréhendés dans les travaux sur l'inclusion scolaire.

¹ On peut penser notamment au développement d'écoles par et pour certains groupes sociaux ou encore à des choix de scolarisation parallèle.

Certains travaux s'intéressent aux pratiques ou aux modèles d'organisation des services inclusifs sans égard aux différents marqueurs de la diversité ou sans considération particulière aux injustices que les élèves sont susceptibles de vivre en raison de ces marqueurs². Se voulant fédérateurs, ces travaux sont ceux qui portent sur tous/tes les élèves. Leurs retombées consistent à diluer les frontières intergroupes, et ainsi à éliminer toute étiquette ou tout stigmat. D'un autre côté, d'autres travaux s'attachent plutôt à rendre visibles ces marqueurs. Leurs apports résident dans l'idée de donner une voix à des individus marginalisé-es ou subordonné-es ; ils concourent à rendre compte des réalités complexes de divers groupes sociaux et à mettre en lumière les failles des pratiques ou des modèles d'organisation des services qui peuvent exclure certains groupes en particulier. Même si les chercheurs/ses derrière ces deux « types » de travaux se réclament du paradigme inclusif, des dérives relatives à leur posture sont possibles.

En ce qui concerne le premier groupe de travaux (invisibilisation des marqueurs), le fait d'occulter les différents marqueurs de la diversité nuit à la portée de l'inclusion. Cette approche implique que la diversité n'est pas l'apanage de groupes subordonnés ou marginalisés, mais désigne presque toute différence entre les individus (Sanders & Belghiti-Mahut, 2011). Ces différences individuelles peuvent être perçues comme des traits spécifiques des élèves, traits qui en font leur unicité, alors que leurs différences gagneraient à être valorisées (Prud'homme, *et al.*, 2011). Dans cette perspective, les différences sont considérées comme « égales » et la tendance est à mettre l'accent sur celles-ci plutôt que sur les inégalités.

Le Prévost (2011) estime qu'un tel usage de la diversité est à craindre puisqu'il tend à gommer « le caractère asymétrique et antagonique des rapports sociaux à l'origine de ces discriminations pour n'en faire que des relations, toutes au même niveau, et qu'il resterait à pacifier et à harmoniser » (p. 62). En faisant fi du fait que certaines « différences » sont plus stigmatisantes que d'autres, les voix des populations désavantagées sont susceptibles de se noyer dans celles de populations privilégiées. Bien que l'on cherche, à travers cette perspective, à mieux comprendre comment mettre en œuvre des pratiques qui déconstruisent les catégories socioscolaires, le risque demeure d'occulter les multiples rapports de force qui se jouent en société. Par ricochet, on peut oublier que les injustices socioéconomiques et culturelles ou symboliques sont construites au travers de rapports sociaux, qu'elles coexistent et se renforcent dialectiquement, comme nous le rappelle Nancy Fraser (2011).

Le deuxième groupe de travaux sur l'inclusion (reconnaissance des marqueurs de la diversité) prend le contrepied en s'attardant spécifiquement à certains marqueurs de la diversité. Il s'agit par exemple de travaux qui mobilisent des concepts liés aux « besoins particuliers » et

² Dans la majorité des écrits sur l'inclusion scolaire, le public cible est les élèves en adaptation scolaire (les élèves dits handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage - HDAA) (Prud'homme, *et al.*, 2016), alors que l'inclusion devrait porter sur l'ensemble des élèves et pas seulement les élèves HDAA.

qui permettent de faire entendre des contre-discours, et donc de valoriser cette diversité. Pourtant, ces travaux perpétuent des catégorisations socioscolaires en étiquetant certains élèves. En favorisant la diffusion de stéréotypes ou d'images simplifiées et homogènes de certains groupes, ils peuvent verser dans une perspective psychomédicale ou déficitariste. Pour le dire autrement, se centrer sur des groupes spécifiques peut contribuer à réifier les groupes subordonnés ou les essentialiser, exacerber les frontières intergroupes et ainsi « geler les antagonismes qu'elle[s] cherche[nt] à vaincre » (Fraser, 2011, p. 73).

3.3. L'inclusion : vers une nouvelle forme de normalisation ?

Les angles morts révélés dans cette partie font écho à un questionnement de Nancy Fraser (2011), qui se demande comment arriver à surmonter les contradictions relatives à la reconnaissance sans tomber dans des dérives autoritaires et normatives. Si la solution ne réside pas uniquement dans les remèdes correctifs, mais dans la transformation des rapports de reconnaissance entre les groupes, on est en droit de se demander comment déconstruire les groupes sans d'abord s'y intéresser pour mieux comprendre ce qui crée leur exclusion. Que ce soit au niveau politique ou paradigmatique, l'éclairage apporté par la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser révèle que si l'on ne porte pas attention aux angles morts, une approche inclusive peut reproduire une certaine forme scolaire normative et prescriptive qui va à l'encontre de ses visées initiales.

Parallèlement, l'étude de ces différents angles morts ouvre la réflexion sur la difficulté à concilier une approche qui tend à dénormaliser l'inclusion scolaire tout en permettant une reconnaissance de la diversité des représentations des élèves et de leurs familles sur les processus éducatifs. Afin de se situer dans une perspective de justice sociale, l'inclusion ne peut donc faire l'économie de la complexité du réel et doit tenir compte de la participation des différent-es acteurs/trices qu'elle vise. Certains concepts, lorsqu'ils sont employés dans une perspective de justice sociale, peuvent favoriser ces deux éléments. Ils sont développés dans la section suivante.

4. DES CONCEPTS QUI OFFRENT QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION SUR L'INCLUSION SCOLAIRE

Plutôt que de nous arrêter à la critique des travaux sur l'inclusion scolaire, dans le cadre de cet article, nous avons pris le parti de privilégier une avenue plus constructive et de susciter une réflexion sur des pistes prometteuses. Certains concepts afférents de l'inclusion sont en effet porteurs des enjeux de justice sociale soulevés dans cet article et permettent de penser l'inclusion de manière critique, selon la perspective transmise par la théorie de Nancy Fraser. Ils mettent ainsi l'accent sur la diversité des situations et sur la participation des acteurs/trices scolaires. Il s'agit des concepts de climat scolaire, de participation sociale et d'*advocacy*. Mais ces concepts ne doivent pas être épargnés de leur propre examen. En effet, une compréhension partielle de ce qu'ils sous-tendent pourrait générer des paradoxes ou être à

l'origine d'une mise en œuvre superficielle, ce qui les inscrirait alors en porte-à-faux de l'approche de justice sociale.

4.1. Le climat scolaire

Selon une perspective sociale, pour qu'il y ait inclusion, il faut que le réel soit pris en compte dans toute sa complexité. Le climat scolaire est un concept qui offre justement une meilleure appréhension du contexte. Il est défini comme la résultante d'interactions entre les individus et entre les individus et leur environnement (Janosz, *et al.*, 1998). Il recouvre plusieurs dimensions, dont les attitudes, les pratiques et les politiques, sur lesquelles reposent les interactions présentes dans un établissement scolaire (Archambault, *et al.*, 2018). Le climat scolaire cherche notamment à éclairer l'arrimage entre instruction et socialisation au sein de l'expérience scolaire.

Pour parvenir à cet arrimage, les chercheurs/ses qui le mobilisent peuvent avoir recours à des concepts connexes, comme ceux de communauté et de réussite éducatives. Ce faisant, elles et ils sont appelé-es à rendre visible la manière dont la mobilisation de la première (communauté) amène à définir la seconde (réussite), selon les enjeux propres au contexte à l'étude. Le climat scolaire se définit de l'intérieur : les expériences des individus contribuent au climat, et inversement. Dans ce sens, il permet d'identifier celles et ceux dont l'expérience est traversée par des injustices culturelles ou symboliques, et ainsi mobiliser les catégories du social plus à même de les révéler. Il contribue ainsi à identifier quels groupes sont sur-invisibilisés, et ainsi susciter des réflexions permettant de tendre vers la déconstruction de ces catégories.

Toutefois, si le climat scolaire permet de reconnaître des groupes et de s'interroger sur les rapports entre ceux-ci, il n'a pas toujours le potentiel transformateur nécessaire dans une perspective de justice sociale. Afin de prendre acte de cette limite, il importe de comprendre l'expérience scolaire comme le résultat de dynamiques systémiques, institutionnelles et interindividuelles. Dans cette perspective, le climat scolaire dépasse la seule perspective individuelle comme facteur explicatif du social et interpelle l'école en tant que communauté d'acteurs/trices. Il peut donc être mobilisé pour appréhender la manière dont les injustices se déploient dans l'établissement scolaire et étudier les remèdes mis en œuvre pour les combattre. Par exemple, par le biais des concepts de zones de vulnérabilité et de pratiques d'équité, Archambault, *et al.* (2019) ont mis en lumière des processus et pratiques à effet d'exclusion, mais également la nature corrective des remèdes développés. Somme toute, si le concept de climat scolaire n'est pas transformateur en lui-même, il permet de jeter les bases d'une réflexion collective de l'ensemble de la communauté éducative à cet égard.

4.2. La participation sociale et l'advocacy

Il existe de nombreuses définitions de la participation sociale dans la littérature scientifique. Par-delà leurs divergences, les chercheurs/ses semblent s'accorder sur trois points qui touchent à la fois le volet individuel et sociétal de la participation sociale : 1) la personne effectue une activité ; 2) cette activité lui permet d'interagir avec les autres ; et 3) cette activité lui permet de contribuer à la société (Larrivière, 2008 ; Levasseur, *et al.*, 2010). Dans un cadre scolaire, il s'agit par exemple d'un-e élève qui participe à des travaux d'équipe. Elle ou il effectue une activité qui lui permet d'interagir avec d'autres personnes et de contribuer à l'équipe. La participation sociale émane de la personne qui demande une reconnaissance et une prise en compte de son potentiel de la part des différents-es acteurs/trices. Elle veut s'accomplir, pas seulement agir, à travers les activités qu'elle effectue et que cette participation soit reconnue comme un apport précieux par la société. Cette personne considère qu'elle est la mieux placée pour se représenter. Elle connaît ses forces, ses besoins, et son potentiel, que la société est à même d'entendre.

Pourtant, ces définitions réfèrent peu à la valorisation du rôle de la personne dans cette activité. C'est en ce sens que la question de l'engagement est centrale dans l'appréhension de la participation sociale, ancrée dans une perspective de justice sociale. Il est donc essentiel de réfléchir à l'engagement des personnes pour s'éloigner d'une approche prescriptive et normative de l'inclusion qui renforcerait les angles morts mentionnés dans cet article. L'approche de la justice sociale selon Nancy Fraser implique que la participation sociale dépasse la simple action — interaction — contribution. Elle valorise le rôle de la personne dans cette activité : celle-ci voit son potentiel reconnu par la société tout en ayant conscience de ce qu'elle peut lui apporter (Beauregard, 2015 ; Beauregard, *et al.*, 2019; Nye-Lengerman & Hewitt, 2019).

À l'instar du concept de participation parentale, l'*advocacy* réfère à l'expression du point de vue et l'implication des personnes. Toutefois, l'*advocacy* se situe à un niveau plus global que la participation sociale et implique d'emblée un changement systémique en faisant référence au soutien public pour un changement de situation ou de politique. L'*advocacy* ou *self-advocacy* (l'auto-représentation) (Wehmeyer & Shogren, 2017) est en lien avec le développement de compétences telles que le *leadership*, la communication, la connaissance de soi et la connaissance de ses droits (Test, *et al.*, 2005). Ce concept est d'autant plus pertinent lorsqu'il concerne des groupes marginalisés et touche à leurs possibilités de s'exprimer (Mitchell, 2006).

Dans un cadre scolaire, ce concept fait référence à l'expression du point de vue des élèves ou des membres de la communauté (parents et personnel) sur les possibles améliorations dans une école. En ce sens, l'*advocacy* appréhende les revendications des parents ou des élèves comme des voix réduites au silence (*silenced*), voire dénaturées (*misrepresented*) par

l'organisation scolaire, surtout en ce qui concerne les prises de décisions, qu'elles soient organisationnelles ou curriculaires. Les établissements d'enseignement, selon cette perspective, deviennent des lieux fondamentaux pour lutter contre les injustices et les barrières qui empêchent la participation paritaire (Keddie, 2012). Toutefois, les pratiques d'*advocacy* ne garantissent pas nécessairement la promotion de la justice sociale (Keddie, 2012). C'est ainsi qu'un intérêt de groupe particulier peut prévaloir sur d'autres groupes marginalisés, comme lors des réunions scolaires, où les voix des adultes ne reflètent pas toujours les voix des élèves (Black, 2011). Dans cette optique, Nancy Fraser (2009) offre une lentille critique pour tenir compte de ces inégalités, en s'intéressant à la représentation des points de vue et de la complexité de la parité participative.

CONCLUSION

Dans le cadre de cet article, nous avons étudié certains angles morts du concept d'inclusion à la lumière de la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser, soit à travers les paradigmes de redistribution, de reconnaissance et de représentation. L'exercice nous a permis de révéler une possible dérive de certains travaux scientifiques sur l'inclusion scolaire. Celle-ci s'incarne dans une forme normative et prescriptive de l'inclusion : dans la simplification de la complexité du réel (situations, représentations, participation, marqueurs, etc.) et dans la mise en place de remèdes correctifs qui occultent les rapports de pouvoir sous-jacents. Cette dérive s'actualise aussi bien sur le plan politique que sur le plan paradigmatique. Notre réflexion nous a ensuite porté-es à considérer certains concepts, tels que le climat scolaire, la participation sociale et l'*advocacy*, comme des leviers pour une remise en question de la façon dont l'inclusion est étudiée, définie et mobilisée dans la recherche. Ces concepts permettent de traquer l'injustice sociale en ce sens qu'ils suscitent une réflexion sur la prise en compte des singularités des situations et de la participation des acteurs/trices visé-es par l'inclusion. Toutefois, il importe d'adopter la même démarche critique vis-à-vis de ces concepts que celle proposée pour l'inclusion, afin de ne pas accentuer les angles morts révélés dans le cadre de cet exercice.

Cette prise de conscience nous amène à penser que l'adoption d'une approche critique de l'inclusion est nécessaire afin de ne verser ni dans un dogmatisme aveugle, ni dans son rejet total qui serait tout aussi irrationnel. En filigrane, cela soulève la nécessaire analyse du rapport à la norme des chercheurs/ses, qui font face aux limites de leurs propres interprétations. Elles et ils gagneraient à s'interroger sur leurs postures, leurs concepts, voire leurs propres définitions de l'inclusion à l'aune de la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser. Et pourraient ainsi se poser certaines questions en amont de leurs recherches : Comment définir et circonscrire la notion d'inclusion dans les recherches ? Comment identifier les conditions de l'inclusion ? Qu'est-ce qui ne fait pas partie de l'inclusion ? Comment considérer les diverses expériences des acteurs/trices de l'inclusion (parents et élèves) ? Quelle place accorder à leurs représentations de l'inclusion ? Incidemment, cela impliquerait

d'étudier les nombreux liens qui se tissent entre chercheurs/ses et acteurs/trices de l'inclusion scolaire, de comprendre comment elles/ils s'influencent mutuellement, par le prisme de la justice sociale. Car c'est au prix de critiques et autocritiques que des principes comme l'inclusion peuvent survivre sans devenir des dogmes ou des évidences.

RÉFÉRENCES

- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M., & Tardif-Grenier, K. (2019). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Montréal, QC : Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/isabellearchambault_rapport_prs_2016-2017_reussite-immigrants.pdf
- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. & Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 119-135.
- Ball, S. J. (1997). Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. *British educational research journal*, 23(3), 257-274.
- Barrère, A., & Mairesse, F. (2015). *L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Bauer, S., & Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice*, 10 (2), 45-56. https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Bauer_Alterstice10%282%29.
- Beauregard, F. (2015). Pratiques d'enseignement auprès des élèves dysphasiques dans le contexte d'intégration scolaire au Québec. In J.-C. Kalubi, & L. Gremion (Eds), *Intégration scolaire et nouveaux défis pour la formation des enseignants* (pp. 81-102). Montréal, QC : Édition Les Nouvelles.
- Beauregard, F., Chrysagis, M., Charbonneau, J. & Couture, M. (2019, August 6). *Views of Adults with ASD of social participation*. International Association for the Scientific Studies of Intellectual and Developmental Disabilities. Glasgow, Écosse.
- Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? In N. Trépanier, & M. Paré (Eds.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Billette, V. (2012). D'une société exclusive à une société inclusive et plurielle : Perspectives de solidarités en gérontologie sociale. In J.-P. Lavoie, & N. Guberman (Eds), *Les cahiers du CREGÉS*. http://www.creges.ca/wp-content/uploads/2018/10/2012_3_Cahier-du-CREGES_FR.pdf
- Billette, V., Lavoie, J.-P., Séguin, A.-M., & Van Pevenage, I. (2012). Réflexions sur l'exclusion et l'inclusion sociale en lien avec le vieillissement. L'importance des enjeux de reconnaissance et de redistribution. *Frontières*, 25(1), 10-30.

- Black, R. (2011). Student participation and disadvantage: limitations in policy and practice. *Journal of Youth Studies*, 14(4), 463–474.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2010.533756>
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter*, 7(2), 127-34.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge Falmer.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique*. Thèse de doctorat inédite, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/6351/1/D2628.pdf>
- Borri-Anadon, C., Bergeron, G., Point, M., & Letscher, S. (2019). Éditorial : Comprendre l'exclusion pour mieux parvenir à l'inclusion? / Understanding exclusion to better work towards inclusion? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 186-193.
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 11(3), 15-25.
- Carlson Berg, L. (2011). Un regard critique sur les initiatives d'éducation inclusive des élèves immigrants en milieu scolaire fransaskois. *Francophonies d'Amérique*, (32), 65-86.
- Clark, J. A. (2006). Social justice, Education and Schooling: Some Philosophical Issues, *British Journal of Educational Studies*, 54(3). *Social Justice and Education: New and Continuing Themes*, 272-287.
- Cook, B. (2004). Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. *The Elementary School Journal*, 104(4), 307-320.
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., Côté, M., & St-Michel, G. (1996). *Révision de la proposition québécoise de classification : Processus de production du handicap*. Québec : Comité québécois sur la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps.
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice. Reimagining political space in a globalizing world*. New York, NY: Columbia University Press.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 1(1), 152-164.
- Fraser, N. (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris : Éditions La découverte.
- Göransson, K. (2009). L'inclusion : différentes perspectives différentes significations. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(2), 11-16.
- Goyer, R., & Borri-Anadon, C. (2019). Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégalitaires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 194-205.

- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 285-306.
- Kabano, J. (2000). *Les représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants des classes ordinaires du primaire à propos des élèves handicapés*. Montréal, QC : Université du Québec à Rimouski/Université du Québec à Montréal, Rimouski.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1995). *The illusion of full inclusion*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Keddie, A. (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education*, 53(3), 263–279.
- Larivière, N. (2008). Analyse du concept de la participation sociale : définitions, cas d'illustration, dimensions de l'activité et indicateurs. *Revue Canadienne d'Ergothérapie*, 75(2), 114-127.
- Larochelle-Audet, J. (2018). Conceptions de la diversité ethnoculturelle dans la formation en enseignement au Québec : un exercice de mise en visibilité des rapports sociaux de race. *Éducation et francophonie*, 46(2), 73-91.
- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 55-66.
- Levasseur, M., Richard, L., Gauvin, L., & Raymond, E. (2010). Inventory and Analysis of Definitions of Social Participation Found in the Aging Literature: Proposed Taxonomy of Social Activities. *Social Science & Medicine*, 71, 2141-2149.
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S., & Voisin, A. (2013). *'La Gestion axée sur les résultats' au Québec : récits d'action publique, intérêts des acteurs et médiations institutionnelles dans la fabrication 19 d'une politique éducative*. Montréal, QC : Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives, Université de Montréal. http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportNew-AGE_Axe1_FINAL.pdf
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337–346.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) (2020). *Soutien au milieu scolaire 2020-2021. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle. Éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2020-2021.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Rapport d'évaluation. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Mitchell, D. (2006). *Exploring experiences of advocacy by people with learning disabilities: testimonies of resistance*. London: Jessica Kingsley.
- Nguyen, X. T. (2015). *The Journey to Inclusion*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Noël, I. (2019). Signaler un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou soulager le système ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 226-244.
- Nye-Lengerman, K. M., & Hewitt, A. S. (2019). Community living and participation: A comprehensive framework. In A. S. Hewitt' & K. M. Nye-Lengerman (Eds.), *Community living and participation for people with intellectual and developmental disabilities* (pp.1-25). Silver Spring: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2020). *Rapport mondial sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation : tous sans exception*. <https://ccic-unesco.org/unesco-rapport-mondial-sur-leducation-gem-2020-inclusion-et-education-tous-sans-exception/>
- Pawloff, S. (2020). Ce que l'inclusion ne dit pas de l'inclusion: Remarques d'anthropologie psychanalytique sur la condition postmoderne des politiques d'inclusion. *Empan*, 1(1), 21-27.
- Power, S. (2012). Redistribution, reconnaissance et représentation : parcours de la lutte contre l'injustice sociale et des changements de politique éducative. *Éducation et sociétés*, 28, 27-44.
- Prud'homme, L., & Ramel, S. (2016). Introduction. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp.15-17). Louvain : De Boeck.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Sanders, H., & Belghiti-Mahut, S. (2011). La diversité dans l'Hexagone : les usages français d'une notion américaine. *Humanisme et entreprise*, 305, 21-36.
- Symeonidou S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401-422.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Brewer, D. M., & Wood, W. M. (2005). A content and methodological review of self-advocacy intervention studies - results of a content and methodological review of the literature of 25 self-advocacy intervention studies are discussed. *Exceptional Children: Journal of the International Council for Exceptional Children*, 72(1), 101-125.
- Trépanier, N. (2019a). La réponse à l'intervention et l'offre de services multipaliers pour soutenir l'inclusion scolaire : un paradoxe à visée d'exclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 284-304.
- Trépanier, N. (2019b). *Des modèles de service d'orthopédagogie*. Montréal : Éditions JFD.
- Vidal, M. (2019). De la fabrication de l'échec scolaire en milieu défavorisé et multiethnique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 206-225.
- Vincent, C. (2019). *Nancy Fraser, Social Justice and Education*. London: Routledge.
- Wehmeyer, M., & Shogren, K. (2017). Problem solving and self-advocacy. In Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Singh, N. N. (Eds). *Handbook of positive psychology in intellectual and developmental disabilities: translating research into practice* (pp. 217 -231). New York, NY: Springer.

Zuany, R.G.M. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en um México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinética*, 50, 1-16.

Réaliser une recherche socialement juste en éducation : apports et limites d'une approche épistémologique féministe

Julie Larochelle-Audet, *Université de Montréal*

Marie-Odile Magnan, *Université de Montréal*

DOI : [10.51186/journals/ed.2021.11-1.e467](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e467)

Résumé

Cet article présente l'approche épistémologique féministe constituée pour élaborer et mener une recherche qualitative sur l'organisation et la reproduction des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant au Québec (Larochelle-Audet, 2019). Il expose les principaux postulats épistémologiques, outils méthodologiques et courants théoriques mobilisés afin de répondre aux exigences d'une recherche socialement juste (Strega & Brown, 2015a). La recherche a été réalisée à l'aide de l'ethnographie institutionnelle (Smith, 2018), depuis le point de vue d'enseignantes de groupes racisés en début de carrière (14). Leurs récits, recueillis lors d'entretiens semi-dirigés, ont guidé l'exploration de processus et pratiques régulant leur sélection et leur évaluation en emploi, à partir d'entretiens menés avec des directions d'école et d'autres employées clés du réseau scolaire public et d'une analyse documentaire du cadre législatif. Comme cette méthode d'enquête sociologique tend à surexposer les activités des groupes dominants et leurs institutions, la pensée féministe noire a été mobilisée pour légitimer les expériences des enseignantes de groupes racisés en tant que savoirs. Les extraits de leurs récits présentés montrent comment se co-forment les systèmes d'oppression dans l'organisation du travail enseignant et différentes stratégies mises en œuvre pour y résister.

Mots-clés : division du travail enseignant, ethnographie institutionnelle, idéologie raciste, justice sociale, pensée féministe noire

Abstract

This article presents the feminist framework used to develop and conduct qualitative research on the organization and reproduction of power relationships in the asymmetrical distributions of teaching work in Québec (Larochelle-Audet, 2019). It sets out the main epistemological assumptions, methodological tools and theoretical currents mobilized to meet the requirements of socially just research (Strega & Brown, 2015a). The research, informed by institutional ethnography (Smith, 2018), builds on the points of view of teachers from

racialized groups at the start of their careers (14). Their accounts, collected in semi-directed interviews, guided the exploration of the processes and practices that regulated their selection and the evaluations of their work, based on interviews with school principals and other key employees in the public school network and on a documentary analysis of the legislative framework. As this method of sociological inquiry tends to overexpose the activities of dominant groups and their institutions, we mobilized Black feminist thought to legitimize the experiences of teachers from racialized groups as knowledge. Excerpts from their accounts show how oppressive systems are co-formed in the structure of teaching work, and the different strategies used to resist them.

Keywords: black feminist thought, division of teaching work, institutional ethnography, racist ideology, social justice

INTRODUCTION

Au cours des dix dernières années, un corpus croissant de recherches s'est intéressé à l'insertion professionnelle du personnel enseignant immigrant au Canada, et notamment au Québec (Duchesne, 2017 ; Morrissette & Demazière, 2018 ; Niyubahwe, 2015). Les travaux menés en français sur cette thématique partagent généralement un même point de départ : les difficultés rencontrées par le personnel enseignant immigrant – en particulier les personnes ayant été qualifiées à l'extérieur du Canada ou ayant immigré depuis moins de dix ans – au moment d'intégrer le milieu scolaire. Une analyse critique de ce corpus a révélé la présence de cadres d'interprétation essentialisant le personnel enseignant immigrant et leurs compétences professionnelles (Larochelle-Audet, 2017 ; 2019). Ce qui est jugé problématique dans leur travail est fréquemment expliqué à partir de déficits « culturalistes », qui mettent « l'accent sur une définition figée de la culture de l'immigrant en tentant de le catégoriser selon des caractéristiques “objectives” liées à ses supposés comportements, modes de vie, pratiques et coutumes » (Rachédi & Vatz Laaroussi, 2021, p. 91).

La mise au jour de cadres d'interprétation axés sur les déficits dans ce corpus de recherches spécifiques nous a conduites à explorer de nouvelles orientations épistémologiques, théoriques et méthodologiques pour initier une recherche¹ sur l'expérience d'insertion professionnelle de ces enseignantes². Nous avons explicitement endossé un positionnement épistémologique interprétatif-critique engagé pour la justice sociale, c'est-à-dire orienté vers

¹ Nous souhaitons remercier les évaluateurs/trices de l'article pour leurs commentaires, qui ont permis de bonifier à plusieurs égards notre article, et mentionner que cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

² Dans ce texte, le terme « enseignantes » englobe à la fois les femmes et les hommes exerçant cette profession. Ce choix traduit la prédominance des femmes en enseignement au Québec –75% en 2019 (Ministère de l'Éducation, 2019, cité par Gagnon, 2019, 25 septembre) – et un positionnement féministe visant à visibiliser les femmes.

la production de connaissances utiles à l'émancipation des individus et à la transformation des institutions où se reproduit la domination (Potts & Brown, 2015). Selon Hamrouni (2012), la domination est « le phénomène par lequel des contraintes structurelles empêchent certaines personnes de participer à la définition des structures sociales, des institutions auxquelles elles seront incluses et au sein desquelles se poseront leurs actions » (p. 246). Cette conceptualisation associée à la théorie rawlsienne de la justice distributive, une dimension participative et une dimension relationnelle inspirées notamment des travaux de la philosophe féministe Iris Marion Young (2011).

Ce positionnement pour la justice sociale transparaît entre autres dans la question ayant guidé la réalisation de la recherche : « Comment les rapports sociaux, notamment de race, sont-ils organisés et re-produits dans les distributions dissymétriques du travail enseignant? » (Larochelle-Audet, 2019, p. 64). Ainsi formulée, cette question visait à interroger les cadres d'interprétation et les catégories essentialisant les personnes de groupes racisés³, dans des configurations propres à la situation sociopolitique québécoise. Elle cherchait également à examiner minutieusement la production et la reproduction des rapports sociaux dans la distribution du travail enseignant, ainsi que l'imbrication complexe du pouvoir dans l'institution éducative. Elle avait, en somme, comme finalité de produire de nouveaux savoirs aptes à provoquer des changements pour plus d'équité dans l'organisation du travail en milieu scolaire. Les plus récents rapports sur l'égalité en emploi de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) du Québec révèlent en effet que, malgré une progression, le personnel professionnel – une catégorie principalement constituée du personnel enseignant – de « minorités visibles⁴ » demeure sous-représenté dans les centres de services scolaires⁵ de la province. En 2019, 6% du personnel professionnel scolaire du réseau public était de « minorités visibles » (CDPDJ, 2020).

À partir de l'exemple de cette recherche empirique, cet article poursuit deux visées. Premièrement, nous y exposons l'approche épistémologique⁶ féministe constituée afin de mener une recherche guidée par les principes des recherches socialement justes. Certains résultats de la recherche sont présentés afin de montrer comment la pensée

³ Rappelons que l'existence de races humaines a été scientifiquement réfutée, mais qu'elles ont historiquement été construites et hiérarchisées pour justifier la domination de certains groupes humains au profit d'autres groupes, notamment au moment de la colonisation et de l'esclavage. Cette construction sociale a encore aujourd'hui des répercussions réelles sur certains groupes sociaux, qui se voient construits et naturalisés sur la base de rapports de domination légitimés par l'idéologie raciste (Guillaumin, 2002). Dans cet article, nous utilisons ainsi le concept de « groupes racisés » pour désigner ces groupes sociaux et de « rapports sociaux de race » pour désigner ce type spécifique de rapports de domination.

⁴ Ce terme est utilisé dans les lois pour l'égalité en emploi au Canada. Selon la CPDDJ (2020), « une minorité visible est une personne autre qu'un Autochtone qui n'est pas de race ou de couleur blanche » (p. 64).

⁵ Appelés auparavant commissions scolaires, les centres de services scolaires sont responsables de l'organisation des services éducatifs à la formation générale et professionnelle, à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire sur un territoire donné.

⁶ L'expression « approche épistémologique » englobe les fondements épistémologiques et les choix méthodologiques privilégiés pour la recherche, tout en montrant l'importance du lien entre les deux dans les recherches qualitatives (Borri-Anadon, 2014).

féministe noire a été mobilisée conjointement à la méthode de l'ethnographie institutionnelle pour faire émerger, depuis la perspective d'enseignantes en insertion professionnelle de groupes racisés, des savoirs qui révèlent et confrontent les pratiques et les idéologies par lesquelles les inégalités sont reproduites au sein de l'institution éducative.

Deuxièmement, nous proposons, en filigrane, une réflexion sur les apports et limites de la démarche de recherche menée pour répondre pleinement aux finalités de justice sociale que nous tentons, humblement, de suivre. Plusieurs questionnements partagés dans le texte laissent entrevoir le travail constant devant être réalisé afin de prendre en compte sa propre position dominante et faire entendre les voix de groupes sociaux généralement tués dans le milieu scientifique. Paradoxalement, nos voix et celles issues de l'académie se retrouvent à plusieurs endroits surexposées dans l'article. C'est donc conscientes de ce fait, que nous tentons de nous positionner dans ce texte en chercheuses solidaires au sens de Piron⁷ (1996). Sans pouvoir les contrôler, nous acceptons la responsabilité de notre texte et de ses conséquences, en tant qu'acte construisant le monde social. Nous acceptons par ailleurs d'apparaître à certains égards moralisatrices, alors que notre texte expose les fondements d'un *éthos* – manière d'être – (Foucault, 1984a, cité par Piron, 1996) en construction, ayant comme finalité la justice sociale.

1. DES POSTULATS ÉPISTÉMOLOGIQUES SOCIALEMENT JUSTES

Dans un ouvrage dédié aux approches de recherche anti-oppression, Potts & Brown (2015) soutiennent que la réalisation d'une recherche engagée pour la justice sociale implique des postulats épistémo-méthodologiques alternatifs ou engagés au niveau du rapport au savoir, de la posture des chercheurs/euses, de leurs rapports avec les personnes participant à la recherche ainsi que des choix relatifs à la construction et à la conduite de l'enquête (question, méthode, collecte et analyse des données). Que ce soient les perspectives féministes, anti-oppressives, antiracistes, afrocentriques, critiques de la race (« *critical race theory* »), autochtones, postcoloniales, décoloniales ou du « *settler colonialism* », plusieurs courants théoriques critiques partagent un engagement commun pour l'émancipation des personnes et le changement social (Strega & Brown, 2015a). Cette finalité d'émancipation s'inscrit également dans la tradition du paradigme compréhensif où la finalité de l'activité scientifique est orientée par une éthique située et par la contribution au bien commun (Charmillot, 2021).

Le savoir constitue l'enjeu central de la réalisation d'une recherche socialement juste (Strega & Brown, 2015b), en plus d'être le thème dominant des recherches féministes (Espínola, 2012 ; Olesen, 2011). Les personnes ayant été exclues de la pratique scientifique interrogent la production du savoir : qui est engagé dans la création du sens conféré au monde social ? Comment certaines interprétations plus que d'autres acquièrent-elles le statut de savoirs ?

⁷ Nous saluons la mémoire et la contribution de Florence Piron, partie trop tôt en cette année 2021.

Comment les rapports sociaux de race⁸, de genre et de classe affectent-ils l'organisation du savoir ? Ces questionnements mettent en évidence les inégalités épistémiques caractérisant la recherche en sciences sociales et humaines, se manifestant « dans l'accès, la reconnaissance et la production des savoirs » (Godrie & Dos Santos, 2017, p. 7). Au-delà des seuls courants féministes, ils s'inscrivent dans une critique multiforme de la prétention à l'universalité, à la neutralité et à l'objectivité dans la recherche en sciences sociales et de ses effets aliénants sur certains groupes sociaux étant traditionnellement tenus aux marges (Collins, 2016).

En ce sens, il est indispensable de « reconnaître de quelle perspective se produit un certain savoir, à partir du centre ou de la marge? » (Benhadjoudja, 2015, p. 51) pour sortir d'une épistémologie de l'ignorance, aveugle aux rapports sociaux et de domination (Strega & Brown, 2015b). Le savoir émergeant de chaque perspective est différent, et il convient de le rendre explicite. Bien qu'elle soit intimement liée aux positionnements que nous choisissons consciemment d'occuper dans la société pour contribuer à la rendre plus juste, la recherche présentée dans cet article est étroitement liée à nos positions sociales (Anthias, 2008). Elle reflète le point de vue de femmes universitaires du groupe dominant dans les rapports sociaux de race, ce qui se traduit concrètement au Québec par être blanches et francophones à l'accent jugé « conforme » par ce même groupe. Nos positions ont influencé toutes les étapes de la recherche, et notamment les relations que Julie a pu établir avec les personnes lors des entretiens de recherche et les récits auxquels elle a pu avoir accès.

Dans la perspective d'une recherche socialement juste, les chercheurs/euses, en particulier celles et ceux ayant un point de vue externe au groupe à l'étude (« *outsider* »), ont la responsabilité de prendre les moyens de s'approcher le plus possible des connaissances issues de l'expérience des personnes étant directement concernées par la recherche (Potts & Brown, 2015). Cet engagement pour le changement social se matérialise notamment par la production de savoirs libérateurs et émancipateurs, c'est-à-dire utiles aux personnes opprimées et à leurs intérêts (Collins, 2016). *A minima*, les connaissances issues de la recherche ne doivent ni réifier ou renforcer l'oppression et les privilèges, ni reproduire des préjugés et des stéréotypes essentialisant les personnes ou contribuant à en dresser un portrait encore plus stigmatisant (Olesen, 2011 ; Strega et Brown, 2015a).

Suivant ces postulats, un ensemble de questions nous a accompagnées à chaque étape de l'élaboration de notre recherche : est-ce que celle-ci aura comme effet de donner du pouvoir aux enseignantes de groupes racisés ou de leur en retirer ? Est-ce que les savoirs produits seront utiles pour leur émancipation ou contribueront-ils uniquement à l'accroissement des savoirs scientifiques ? Ces questionnements et les postulats épistémologiques présentés nous ont conduites à explorer des approches méthodologiques et des courants théoriques féministes pouvant être mobilisés dans le cadre de notre recherche. La pertinence d'adopter

⁸ Sur le concept de « race », voir la note en bas de page numéro 3.

une approche épistémo-méthodologique féministe s'est également avérée au regard de l'importance des rapports sociaux de sexe dans la structuration du travail enseignant en Amérique du Nord et au Québec (Dufour, 1998 ; Dufour & Dumont, 2004).

2. UNE MÉTHODE D'ENQUÊTE FÉMINISTE POUR RÉVÉLER LES RAPPORTS DE RÉGULATION

Notre recherche a pris la forme d'une enquête de type qualitative inspirée par l'ethnographie institutionnelle. Cette méthode sociologique a comme objectif de révéler comment les activités quotidiennes des personnes sont organisées par des rapports de régulation translocaux qui coordonnent et régulent le pouvoir dans les sociétés contemporaines (Smith, 2005 ; 2018). Le projet d'une sociologie se déployant à partir de l'expérience des personnes – et des femmes dans un premier temps – a émergé au moment où l'instigatrice de l'ethnographie institutionnelle, Dorothy E. Smith, a fait l'expérience de la rupture entre la subjectivité de la maison, organisée autour d'une appréhension du monde basée sur le proche et le corporel, et celle de l'université, ayant pour principe de procéder à leur exclusion (Gonzalez & Malbois, 2013). Pour soutenir l'émergence de savoirs qui n'existent pas « au-delà et au-dessus des gens » (Smith, 2018, p. 50), la sociologue a élaboré une méthode d'enquête féministe qui déplace l'objet d'étude. Il ne s'agit pas de mener une recherche *sur* des personnes occupant une certaine position sociale, ni *par* ces personnes, mais *depuis* leur position pour se pencher sur les aspects des institutions ayant à voir avec leurs expériences.

Bien qu'elle soit ancrée dans l'expérience quotidienne des personnes, l'ethnographie institutionnelle ne s'y limite pas. Son point focal est l'étude d'un mode d'organisation sociale de type « textuel » constitué de rapports de régulation (« *ruling relations* »), un néologisme inventé par Smith (2005) pour désigner des formes objectivées de conscience et d'organisation s'édifiant de manière extralocale, c'est-à-dire externe aux personnes et aux situations concrètes se déroulant ici et maintenant. Comme les rapports de régulation ne peuvent pas être observés en soi, directement, leur découverte se fait par l'étude du travail des personnes et de sa coordination extralocale. Le travail constitue en ce sens une porte d'entrée pour révéler les rapports de régulation limitant la capacité d'agir des individus. Une attention particulière est accordée aux « sources textuelles » – imprimées, mais aussi visuelles, numériques, etc. – coordonnant les activités des personnes, et plus particulièrement au rôle qu'elles jouent « dans la généralisation de l'organisation sociale que nous tenons pour acquise lorsque nous employons le terme d'institution » (Smith, 2018, p. 224).

Dans le cadre de notre recherche, l'enquête s'est déroulée en trois phases. La *première phase* visait à recueillir les récits d'informatrices enseignantes⁹ partageant un certain point de vue sur l'insertion professionnelle en enseignement, de par leur position sociale et celle occupée dans l'institution. Notre recherche a ainsi été menée depuis le point de vue de douze femmes et deux hommes de groupes racisés travaillant dans des centres de services scolaires (CSS) francophones de la région métropolitaine de Montréal (RMM), mais n'ayant pas de permanence d'emploi. Sur les quatorze enseignantes, six sont nées au Québec de parents immigrants. Les autres ont immigré il y a plusieurs années, 10 à 12 ans en moyenne, d'Haïti (2), du Maroc (2), de Roumanie (2), de Tunisie (1) et de France (1). Onze enseignantes ont réalisé leur programme de formation initiale à l'enseignement dans une université québécoise (Montréal) et trois ont obtenu une autorisation d'enseigner au Québec à la suite d'une reconnaissance d'équivalences d'une formation réalisée dans une autre province canadienne (1) et dans un autre pays (2). Ces dernières ont aussi réalisé avec succès des exigences de requalification universitaire et une période de probation en milieu scolaire. Au moment de l'entretien, huit enseignantes avaient comme principale occupation l'enseignement dans le réseau public francophone. Trois enseignantes travaillaient à temps partiel en milieu scolaire, tout en réalisant des études de deuxième cycle à temps plein en éducation. Après un passage dans le réseau public, deux enseignantes étaient plutôt à l'emploi d'une école privée et une autre était activement à la recherche d'un emploi après une période de probation.

À partir de ces récits, la *deuxième phase* consistait à interviewer des personnes ayant un rôle, central ou périphérique, dans l'insertion professionnelle du personnel enseignant, au sein des écoles ou des CSS. Des entretiens ont été menés auprès de 10 informatrices institutionnelles occupant les postes suivants dans deux CSS de la RMM : direction ou direction adjointe d'un établissement d'enseignement (4), employée du secteur des ressources humaines d'un CSS (2), conseillère pédagogique¹⁰ d'un CSS (2) et conseillère syndicale (2). Pour approfondir la compréhension des pistes analytiques ayant émergé au cours de ces deux phases, nous avons étudié lors de la *troisième phase* d'enquête des sources textuelles régulant le travail enseignant au Québec dont des lois, des règlements et des conventions collectives ainsi que d'autres sources produites par des organismes paragouvernementaux.

Au terme des trois phases de l'enquête, l'analyse des matériaux nous a permis de dévoiler un agencement d'activités et de sources textuelles organisant et objectivant l'expérience des enseignantes de groupes racisés sans permanence d'emploi dans le réseau scolaire public (Larochelle-Audet, 2019). Dans l'esprit de l'ethnographie institutionnelle, les résultats de la

⁹ Le terme informatrice est utilisé dans ce texte pour mettre en évidence le rôle des personnes ayant pris part à la recherche. Ces personnes ne sont pas considérées comme des sujets, mais des informatrices pouvant fournir des connaissances pertinentes sur l'expérience se trouvant au cœur de l'enquête (« *informants knowledgeable* ») (DeVault & McCoy, 2006). Comme pour le concept d'enseignante, le féminin englobe ici le masculin (voir la note en bas de page numéro 2).

¹⁰ Ce travail consiste à conseiller et soutenir les intervenant-es scolaires relativement à la mise en œuvre, au développement et à l'évaluation des programmes d'études, à la gestion de classe et à la didactique.

recherche ont pris la forme d'une cartographie des rapports de régulation, où les personnes vivant une expérience similaire peuvent se situer à la manière d'un point indiquant « vous êtes ici » sur une carte (Smith, 2005). Même s'ils visent en définitive à accroître la capacité des personnes à agir (« *empowerment* »), les savoirs produits au terme de l'enquête tendent à surexposer les activités et textes des groupes dominants dans l'institution éducative et la société, au détriment des expériences partagées par les enseignantes de groupes racisés. Les rapports de régulation ainsi restitués peinent par ailleurs à rendre compte de la complexité et de la fluctuation des rapports de pouvoir émanant des récits des enseignantes, et notamment des multiples configurations du racisme dans l'organisation du travail enseignant.

Ces angles morts de l'ethnographie institutionnelle nous ont amenés à y adjoindre des courants théoriques critiques, comme l'ont fait avant nous plusieurs autres chercheurs/euses (Hampton, 2016). La pensée féministe noire ou féminisme noir (« *Black feminism* ») a ainsi été choisi¹¹ pour sa capacité à révéler la complexité des systèmes d'oppression, mais également à considérer la parole des personnes étant généralement tenues aux marges de l'académie en tant que savoirs légitimes, essentiels pour organiser la résistance face à l'oppression. Les sections qui suivent rendent visibles les apports spécifiques de ce courant de pensée, d'une part en exposant ses fondements et ancrages et, d'autre part, en partageant des extraits de récits d'enseignantes de groupes racisés ayant pris part à la première phase de notre enquête.

Du point de vue méthodologique, précisons que les récits des informatrices enseignantes ont été recueillis au cours d'entretiens individuels semi-dirigés d'une durée d'environ deux heures lors desquels les informatrices étaient invitées à raconter leur insertion professionnelle en enseignement. Tout en se laissant guider par leur récit, l'intervieweuse – Julie – s'assurait que les principaux thèmes du guide d'entretien soient abordés et que les situations vécues soient décrites de manière suffisamment détaillée. Les entretiens ont été intégralement transcrits, puis analysés selon deux objectifs concomitants typiques de l'ethnographie institutionnelle (McCoy, 2006). Le premier visait à développer une compréhension de l'expérience vécue concrètement par chaque enseignante (« *individual's embodied experience* »), tandis que le deuxième consistait à rendre visible le champ institutionnel dans lequel ces expériences individuelles sont situées. Ce second objectif s'avère incontournable dans une ethnographie institutionnelle afin d'identifier les sites et les processus à explorer pour la suite de l'enquête et, à terme, faire émerger les rapports de régulation organisant l'expérience étudiée. Cet article se concentre toutefois sur le premier objectif, davantage axé sur la parole et l'expérience des enseignantes.

Pour répondre à ces objectifs, plusieurs étapes analytiques ont été réalisées. Les transcriptions des entretiens ont été d'abord codifiées de manière à y identifier les principales activités institutionnelles caractérisant les expériences vécues, soit l'obtention des

¹¹ Il s'agit d'un des deux courants mobilisés dans notre recherche, l'autre étant le féminisme matérialiste. Pour en savoir davantage sur cette théorie et la manière dont elle a été utilisée, voir Larochelle-Audet (2019).

autorisations d'enseigner, l'ouverture des dossiers d'employé-es, les entrevues de sélection, l'évaluation des compétences et l'attribution des affectations. Les personnes réalisant ces activités dans l'institution scolaire ainsi que certains éléments biographiques caractérisant les récits des informatrices (ex. parcours migratoire ou positions dans les rapports sociaux) ont également été systématiquement codés. À la suite de ce premier défrichage, une fiche synthèse par informatrice enseignante a été constituée à partir d'extraits décrivant en détail des situations vécues. Les extraits de récits présentés plus loin dans l'article proviennent de ces fiches¹².

3. LA PENSÉE FÉMINISTE NOIRE POUR DÉVOILER ET CONFRONTER LES SYSTÈMES D'OPPRESSION

La pensée féministe noire a émergé aux États-Unis vers les années 1970, face à un mouvement féministe critiqué et reconnu pour son « solipsisme blanc » – d'abord – et à un mouvement antiraciste ignorant le sexisme (Bilge, 2010 ; Dorlin, 2008). Les féministes afro-américaines montrent alors qu'en s'intéressant seulement au rapport d'oppression genre/sexe et au système patriarcal, les analyses féministes dominantes tendent à cacher les autres rapports et systèmes de domination (racisme, classisme, hétérosexisme, etc.) (Maillé, 2007). Elles remplacent l'idée de *la* femme, essentialisée et universelle, par celle de femmes *situées* au regard d'expériences et de positions occupées, entre autres, dans la division du travail et le système de stratification raciale.

En insistant sur le fait que l'émancipation des femmes ne pourra se faire sans l'émancipation de toutes les femmes, ce courant propose un réel paradigme de l'enchevêtrement des systèmes d'oppression (racisme, sexisme, classisme, etc.) où la domination est appréhendée « comme un système complexe possédant des caractéristiques liées à sa totalité, et des propriétés non déductibles de celles de ses éléments » (Bilge, 2010, p. 59). Les prémisses fondamentales de cette perspective holiste de l'intersectionnalité – une notion de Kimberlé Crenshaw (1989) aujourd'hui bien connue en recherche féministe – prennent ainsi forme au sein du féminisme noir étasunien dans les années 1970 (Bilge, 2009 ; 2010).

Le potentiel émancipateur du féminisme noir se trouve principalement dans son épistémologie féministe afrocentrique, qui « permet de comprendre comment les groupes subordonnés créent un savoir qui résiste à l'oppression » (Benhadjoudja, 2015, p. 51). Le socle de la pensée féministe noire a été construit par des « Africaines-Américaines ordinaires » (Collins, 2008, p. 135), à partir des connaissances issues de leurs expériences concrètes. Son épistémologie prend appui sur la sagesse – en opposition à l'autre type de

¹² Les autres modes de collecte et d'analyse utilisés – notamment pour le deuxième objectif analytique et les deux autres phases de l'enquête – sont finement décrits dans la recherche doctorale étant à l'origine de cet article (voir Larochelle-Audet, 2019), ainsi que dans un article à paraître prochainement dans la collection Hors-série « Les Actes » de la revue Recherches Qualitatives suite au Colloque « Usages de perspectives critiques en recherche qualitative : Méthodes, réflexions épistémologiques et questionnements éthiques ».

savoir qu'est l'érudition – qu'elles ont développée afin de vivre et survivre dans un contexte d'oppression raciale, sexuelle et sociale (Collins, 2008). En s'extrayant des cadrages théoriques déjà constitués, cette épistémologie met de l'avant la nature critique des connaissances subordonnées en tant que fondements légitimes afin de lutter pour la dignité humaine et la justice sociale (Collins, 2016).

C'est en ce sens que la section qui suit restitue les récits d'enseignantes de groupes racisés¹³, certaines immigrantes et d'autres nées au Québec, en tant que savoirs essentiels pour résister à l'oppression. Il est à noter que nous avons sélectionné uniquement des récits d'enseignantes ayant réalisé un baccalauréat en enseignement au Québec (quatre ans de formation, incluant un an de stage en milieu scolaire) afin de mettre en question le discours selon lequel les difficultés d'insertion professionnelle vécues par le personnel enseignant immigrant sont en large part attribuables aux écarts entre la formation suivie dans leur pays d'origine et celle offerte dans les universités québécoises.

4. EXPÉRIENCES ET STRATÉGIES D'ENSEIGNANTES POUR RÉSISTER À L'OPPRESSION

La co-formation ou co-construction des systèmes d'oppression ressort de plusieurs récits d'enseignantes de groupes racisés lorsqu'elles expliquent comment elles se font assigner en milieu scolaire à des catégories figées et contraignantes, contrastant avec les identités qu'elles revendiquent, beaucoup plus complexes et fluctuantes. La perspective ressort notamment des propos de Phany, une femme dans la mi-vingtaine née au Québec, qui s'identifie et se fait assigner à la catégorie « asiatique » :

J'ai vu des parents très surpris de me voir à la rencontre de parents. T'sais, je me suis habituée à ce deux minutes de ... Ils me regardent dans les yeux, puis ils se posent des questions, puis ils s'assoient, puis ils essaient d'agir normalement. Je ne sais pas si c'est juste parce que je suis une femme, asiatique, qui a l'air de 15 ans. Mais c'est peut-être ça. Les trois ! [rires]. (Phany)

Elle explique toutefois que les doutes transparaissant chez les parents d'élèves semblent atténués par les champs dans lesquels elle enseigne :

Moi je suis chanceuse, j'enseigne les maths ! Fait que ça va avec le [rires]... le stéréotype ! Fait que j'ai pas eu tant de réticence à ce niveau-là. On ne m'a pas questionnée par rapport à mes compétences, en mathématiques ni en informatique. (Phany)

En dépit de l'effet de ses champs de spécialisation dans le regard porté sur Phany, des collègues remettent parfois en question l'adéquation entre les différentes dimensions de son identité :

¹³ Issus d'une recherche doctorale, les récits complets peuvent être consultés dans Larochelle-Audet (2019). Il est à noter que les prénoms utilisés sont des pseudonymes.

Quand on me demande à mi-conversation : « Est-ce que t'as été adoptée ? » Là je suis : « Pourquoi ? » ... « Ben, parce que tu parles bien français. Parce que t'es propre ». « So ? » [...] « Pourquoi est-ce qu'il faut que je sois adoptée? » « Pourquoi ? » [...] Parce que quelqu'un qui vient d'ailleurs ne peut pas être une aussi bonne prof que moi ? C'est ça qui te surprend ? Ce qui te surprend c'est que je suis une bonne prof malgré que je suis... asiatique ? Ou ce qui te surprend c'est que... je suis asiatique et que je suis une prof ? Je ne sais pas c'est quoi qui les surprend. Que je sois asiatique ou que je sois bonne prof ? C'est ça qui vient me chercher comme question. Parce que j'ai comme l'impression que comme... c'est pas dans la même phrase : une bonne prof, avec les mentalités véhiculées, et asiatique. (Phany)

Le récit de Pierre propose une autre configuration des systèmes d'oppression dans l'organisation du travail enseignant. Cet homme au début de la trentaine ayant immigré d'Haïti il y a 10 ans et étant assigné Noir en milieu scolaire enseigne l'univers social (géographie et histoire) au secondaire :

Le problème c'est que je suis en histoire du Québec. Quand tu touches l'histoire, c'est comme... Même au niveau de mes amis [...], qui sont Québécois de souche aussi [...] ils comprennent pas que... quelqu'un qui n'est pas Québécois va enseigner l'histoire du Québec. Donc je leur ai dit : « Mais en quoi je ne suis pas Québécois ? C'est quoi ? Je suis tricoté serré, pure laine en plus. Donc... c'est quoi ? » Je sais très bien que... l'évocation du passé est toujours conflictuelle et puis, c'est pas demain que ça va se régler. [...] Les gens trouvent ça louche [rires]. J'ai jamais compris pourquoi [rires]. Parce que moi, j'ai fait mon secondaire à Haïti, puis mon prof c'était un Québécois. [...] J'ai jamais compris pourquoi un enseignant québécois peut m'enseigner l'histoire d'Haïti, moi je peux pas enseigner l'histoire du Québec... [rires]. (Pierre)

Alors que je le questionne sur la façon dont il perçoit son rôle en tant qu'enseignant d'histoire, il explique se sentir davantage surveillé quant aux savoirs qu'il transmet :

Ben moi je suis très bien là-dedans. Je suis capable d'en rire. [...] Il fût un temps où j'étais dans une école, puis le directeur-adjoint rentrait chaque cinq minutes pour voir de quoi je parlais ! Il y a cette inquiétude-là au niveau du personnel scolaire, pour savoir... Et puis c'est pas juste moi. [...] On disait à la blague [avec des amis] : « Ben c'est tout à fait normal ! Regarde-toi ! Qu'est-ce que tu vas dire sur l'histoire du Québec ? » Donc, t'es pas Québécois. [...] Je suis payé pour appliquer le programme, j'applique le programme. Je ne suis pas payé pour enseigner l'histoire des Noirs ou l'histoire d'Haïti, ou *whatever* ! (Pierre)

Sans égard à son champ d'enseignement, Pierre témoigne par ailleurs être régulièrement interpellé comme s'il était le concierge d'une école où il travaille : « J'ai fréquenté une école depuis très longtemps. Puis à chaque fois que je rentre, il y a toujours quelqu'un pour me demander si je suis le nouveau concierge » (Pierre).

De manière nécessairement différenciée, ces deux récits rendent visibles l'articulation de plusieurs systèmes d'oppression dont le racisme, le sexisme, l'âgisme et le classisme, et de catégories propres à la division du travail en milieu scolaire.

Lors des entretiens, d'autres enseignantes ont partagé différentes stratégies mises en œuvre afin de progresser vers une permanence d'emploi et survivre dans un travail hiérarchisé par rapports sociaux de race. Ces enseignantes relatent notamment être souvent sollicitées pour effectuer le « sale boulot » (Hughes, 1996), comme la suppléance et des remplacements de courte durée. Le récit de Naoual, 30 ans, est particulièrement éloquent à cet égard. Immigrée au Québec au début de la vingtaine d'un pays du Maghreb et s'identifiant et se faisant régulièrement assigner à la catégorie « arabe » dans la société et en milieu scolaire, cette enseignante est diplômée en enseignement au préscolaire-primaire depuis près de deux ans au moment de l'entretien.

N'ayant pas obtenu de contrat au cours de l'année suivant sa diplomation, et ce malgré l'expérience de travail acquise comme suppléante tout au long de ses études en enseignement, Naoual a mis en œuvre deux stratégies en parallèle. D'une part, elle a entrepris d'aider bénévolement une collègue québécoise blanche nouvellement diplômée ayant pour sa part décroché un contrat. D'autre part, elle a directement sollicité les directions d'écoles où des contrats sont encore disponibles, en plus d'utiliser le système centralisé d'affectation du centre de services scolaire (CSS) pour lequel elle travaille :

Ça c'est vraiment la dernière chance quoi. Si tu n'as rien, ben c'est soit tu fais ça, soit... de toute façon tu tentes. [...] Soit tu vas prendre ce qu'on te donne ou tu vas faire de la suppléance jusqu'à ce que quelqu'un t'offre ton contrat. (Naoual)

C'est par ce bénévolat que Naoual parvient finalement à « faire ses preuves » auprès d'une direction d'école, qui lui offre, après une entrevue, son premier contrat (une journée par semaine jusqu'à la fin de l'année) :

La direction, elle a vu le fait que je me suis déplacée, tout ça. Elle m'a dit : « C'est vraiment super qu'il y ait des gens comme toi, bravo pour ton initiative ! » Elle a dit : « Tiens, est-ce que tu es disponible pour faire de la suppléance ? » Je dis : « Oui, absolument ». Elle dit : « Ben je vais te mettre la première sur la liste ». J'ai dit : « C'est gentil ». Et j'ai dit : « Je voulais juste vous dire que hier en fait je vous ai écrit un courriel parce que j'ai vu qu'il y avait des contrats qui restaient ». Elle dit : « Ah oui, malheureusement ces contrats-là ont été comblés. Mais écoute, tu vas être la première que je vais appeler pour la suppléance et dès que j'ai quelque chose... On va essayer de t'intégrer à l'équipe-école ». (Naoual)

Elle postule ensuite à d'autres contrats lui étant devenus accessibles via le système centralisé d'affectation du CSS pour compléter sa tâche, mais sans succès. Pour la première fois, elle se demandera si elle n'est pas discriminée :

Fait que j'ai été voir et j'avais rien eu. [silence] Et, sérieusement, j'ai... c'est vraiment la première fois que je vais réfléchir de cette façon. Je vais me dire : « De toutes ces personnes-là, ça se peut que ça soit juste une coïncidence, mais... y'a pas une seule personne qui a un nom ... autre qu'un nom québécois ». (Naoual)

Elle obtiendra ensuite d'autres courts remplacements, accompagnés de promesses de meilleurs contrats qui ne se matérialiseront pas :

[L'employée des ressources humaines du CSS] me dit : « Regarde Naoual, si tu prends ça, tu vas être la première que je vais appeler si j'ai quelque chose. [...] » Fait que, elle m'a un petit peu mis dans la situation que je suis comme obligée. [...] Si tu veux avoir de la job – ça c'est si jamais je t'appelle – tu vas devoir accepter ça. (Naoual)

Face à ces nombreux culs-de-sac, Naoual a l'impression que ses compétences ne sont reconnues *que* pour faire des suppléances et des remplacements. Son expérience l'amène à remettre en question l'équité des règles régissant la sélection du personnel enseignant ainsi que l'attribution des affectations :

En façade, c'est tout bien fait, c'est démocratique comme système de sélection. On est hypersélectif, parce qu'on cherche des enseignants compétents. [...] Mais je n'ai pas l'impression qu'il y a des critères clairs et précis dans le recrutement. Y'a des personnes qui n'ont même pas de bacc. Ils ont juste le permis d'enseignement [...] et qui ont des contrats, et qui rentrent sur la liste de priorité. Puis y'a des personnes comme moi, qui ont étudié ici et qui ont quand même de la misère à s'insérer... [rires] vite ! [...] Finalement, on ne sait pas vraiment c'est qui qui choisit, c'est qui qui a le droit, c'est qui qui a la notoriété de décider. (Naoual)

Devant des obstacles similaires, d'autres enseignantes interviewées ont choisi de quitter le réseau scolaire public pour le privé, de changer de champ ou de niveau d'enseignement ou encore d'entreprendre des études supérieures en parallèle. C'est notamment le cas de Pierre, qui nous explique avoir finalement opté pour ce qu'il appelle la stratégie de la girouette :

Pour faire ta place, tu es obligé d'aller là où les autres ont peur d'aller. Et puis, on est conscient du danger. On sait qu'on n'aura pas de cadeau. C'est comme ça. [...] Il faut faire les jobs que les gens ne veulent pas faire ! [rires] [...] [Mais,] moi je ne me bats plus avec rien-là. C'est une formule politique [...] : la girouette. Donc... je prends la direction du vent. [rires] Si c'est pas bon maintenant, *fine*. Je passe à autre chose. On verra dans 10 ans peut-être [rires]. Si j'ai encore du temps. Donc je ne perds pas mon temps à me casser la tête avec des choses inutiles. Je faisais ça quand j'étais plus jeune, mais... là j'ai moins de temps à perdre. (Pierre)

Comme le montrent ces extraits de récits, les stratégies mises en œuvre par Naoual et Pierre pour faire face à l'oppression vécue en milieu scolaire divergent à plusieurs égards.

Rappelant la perspective holiste de l'intersectionnalité, celles-ci sont intimement liées à leurs positions différenciées dans les systèmes d'oppression et dans la division du travail enseignant. En dépit de leurs différences, elles composent un ensemble de savoirs collectifs essentiels pour organiser la résistance à l'oppression.

CONCLUSION

Cet article avait comme double visée d'exposer l'approche épistémo-méthodologique féministe constituée dans une recherche empirique pour répondre aux principes des recherches socialement justes, tout en explicitant ses apports et limites à cet égard. Nous avons notamment décrit la méthode de l'ethnographie institutionnelle, et mis en évidence certains de ses angles morts. La pensée féministe noire a été proposée pour répondre à ceux-ci, en fournissant des outils épistémologiques et théoriques rendant visible la co-formation des systèmes d'oppression et légitimant l'expérience des enseignantes de groupes racisés en tant que savoirs essentiels pour lutter contre le racisme dans l'organisation du travail enseignant.

Or, le fait que nous mobilisions la pensée féministe noire dans un cadre académique comporte le risque de contribuer à ce que Bilge (2015) appelle « le blanchiment de l'intersectionnalité » :

Par le terme « blanchiment », je fais référence à un ensemble de discours et de pratiques qui évacuent la pensée critique raciale de l'appareillage actuel de l'intersectionnalité et marginalisent les personnes racialisées comme productrices des savoirs intersectionnels des débats et des espaces universitaires contemporains, ainsi qu'à une façon de faire la science qui consolide l'hégémonie au lieu de la déstabiliser. (p. 9)

Ce risque est particulièrement important compte tenu de notre propre position dominante dans les rapports sociaux de race. Bien que nous ayons tenté d'éviter cet écueil en positionnant les voix des enseignantes de groupes racisés à l'avant-plan de cet article, nous ne pouvons pas affirmer l'avoir évité dans notre recherche. Par nos choix épistémologiques, théoriques et méthodologiques, nous avons néanmoins tenté de contribuer à défier et à réduire les inégalités épistémiques plutôt que de les renforcer (Godrie & Dos Santos, 2017).

Au terme de cette recherche, plusieurs questions relatives à la finalité de transformation sociale étant au cœur de la pensée féministe noire demeurent néanmoins en suspens : est-ce que les nouveaux savoirs produits contribueront réellement à la réduction des inégalités vécues par les enseignantes de groupes racisés en milieu scolaire et à leur émancipation ? Est-ce que les savoirs constitués à partir des expériences de ces enseignantes trouveront écho dans les milieux scolaires et, le cas échéant, comment seront-ils reçus ? Comment les rapports inégaux de pouvoir et les mécanismes structurels de la reproduction de la domination dans l'institution éducative ayant été documentés pourront-ils être concrètement

transformés ? Comme nous souhaitons nous positionner en chercheuses solidaires (Piron, 1996) au-delà de ce texte, notre réflexion nous amène actuellement à partir des savoirs des enseignantes recueillis dans cette recherche pour élaborer de nouveaux projets de recherche ayant comme objectif de transformer certaines pratiques ayant cours dans les écoles et les CSS en matière d'insertion professionnelle ou d'embauche. Bien que nous entrevoyons déjà les limites inhérentes à ce type de recherche, nous les considérons comme un moyen d'assumer notre responsabilité en tant que chercheuses de « ce qui est », mais surtout la possibilité de participer à « ce qui sera » et ainsi insuffler nos préoccupations pour la justice sociale en éducation en milieu scolaire.

RÉFÉRENCES

- Anthias, F. (2008). Thinking through the lens of translocational positionality: An intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations: Migration and Social Change*, 4(1), 5-20.
- Benhadjoudja, L. (2015). De la recherche sur les féminismes musulmans : enjeux de racisation et de positionnement. In N. Hamrouni, & C. Maillé (Eds.), *Le sujet du féminisme est-il blanc? Femmes racisées et recherche féministe* (pp. 41-56). Montréal, Québec : Remue-ménage.
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*, 2009/1(225), 70-88.
- Bilge, S. (2010). De l'analogie à l'articulation : théoriser la différenciation sociale et l'inégalité complexe. *L'Homme et la société*, 2010/2(176-177), 43-64.
- Bilge, S. (2015). Le blanchiment de l'intersectionnalité. *Recherches féministes*, 28(2), 9-32.
- Borri-Anadon, C. (2014). Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal. <http://www.archipel.uqam.ca/6351/>
- Charmillot, M. (2021). Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme. In F. Piron (Ed.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines* (en ligne). Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/les-grands-debats-epistemologiques-occidentaux-attribue/>
- Collins, P. H. (2008). La construction sociale de la pensée féministe noire. In E. Dorlin (Ed.), *Black feminism : anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000* (Traduit par A. Robatel, œuvre originale publiée en 1989, pp. 135-175). Paris : L'Harmattan.
- Collins, P. H. (2016). *La pensée féministe noire* (Traduit et présenté par D. Lamoureux, 2^e éd.). Montréal, Québec : Remue-ménage.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2020). *Rapport triennal 2016-2019. La loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics* (publication n° 978-2-550-86824-8). https://www.cdpdj.qc.ca/Publications/Rapport_triennal_PAE_2016_2019.pdf

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989 (Article 8). <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- DeVault, M. L., & McCoy, L. (2006). Institutional ethnography: Using interviews to investigate ruling relations. In D. E. Smith (Ed.), *Institutional ethnography as practice* (pp. 15-44). Toronto, Ontario: Rowman & Littlefield.
- Dorlin, E. (2008). *Black feminism : anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000*. Paris : L'Harmattan.
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle ? *Canadian Journal of Education*, 40(1), 1-24.
- Dufour, A. (1998). Les institutrices rurales du Bas-Canada : incompetentes et inexpérimentées? *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 51(4), 521-548. <https://doi.org/10.7202/005404ar>
- Dufour, A., & Dumont, M. (2004). *Brève histoire des institutrices au Québec de la Nouvelle-France à nos jours*. Montréal, Québec : Boréal.
- Espínola, A. F. (2012). Subjectivité et connaissance : réflexions sur les épistémologies du « point de vue ». *Cahiers du Genre*, 2(53), 99-120. <https://doi.org/10.3917/cdge.053.0099>
- Gagnon, M.-A. (2019, 25 septembre). Toujours aussi peu d'hommes enseignants. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2019/09/25/toujours-aussi-peu-dhommes-enseignants>
- Godrie, B., & Dos Santos, M. (2017). Présentation : inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et Sociétés*, 49(1), 7-31. <https://doi.org/10.7202/1042804ar>
- Gonzalez, P., & Malbois, F. (2013). La critique saisie par les sociologies pragmatiques. Sur le geste de Dorothy E. Smith (1/2). *EspacesTemps.net*. <https://www.espacestemp.net/articles/la-critique-saisie-par-les-sociologies-pragmatiques-partie1/>
- Guillaumin, C. (2002). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel* (2^e éd.). Paris : Gallimard (Œuvre originale publiée en 1972).
- Hampton, R. (2016). Racialized social relations in higher education: Black student and faculty experiences of a Canadian university Thèse de doctorat, McGill University. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/q237hv236>
- Hamrouni, N. (2012). *Le care invisible : genre, vulnérabilité et domination* Thèse de doctorat, Université de Montréal et Université catholique de Louvain. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9059>
- Hughes, E. C. (1996). Division du travail et rôle social (C. Pierre, trad., œuvre originale publiée en 1956). In E. C. Hughes (Ed.), *Le regard sociologique : essais choisis (textes rassemblés et choisis par Jean-Michel Chapoulie)* (pp. 62-68). Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

- Larochelle-Audet, J. (2017). La transition vers l'emploi des enseignants immigrants : nouvelles perspectives de recherches. *Initio*, (6), 75-94.
https://www.initio.fse.ulaval.ca/fichiers/site_initio/documents/Volume_1_numero_6/Larochelle-Audet_INITIO_no._6_printemps_2017.pdf
- Larochelle-Audet, J. (2019). Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant : une enquête du point de vue d'enseignant·es de groupes racisés Thèse de doctorat, Université de Montréal. <http://hdl.handle.net/1866/22439>
- Maillé, C. (2007). Réception de la théorie postcoloniale dans le féminisme québécois. *Recherches Feministes*, 20(2), 91-111. <https://doi.org/10.7202/017607ar>
- McCoy, L. (2006). Keeping the Institution in View: Working with Interview Accounts of Everyday Experience. In D. E. Smith (Ed.), *Institutional ethnography as practice* (pp. 109-126). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Morrisette, J., & Demazière, D. (2018). L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 46(2), 189-207.
<https://doi.org/10.7202/1055568ar>
- Niyubahwe, A. (2015). L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec Thèse de doctorat, Université Sherbrooke.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6972>
- Olesen, V. (2011). Feminist qualitative research in the millenium's first decade : Developments, challenges, prospects. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4^e éd., pp. 129-146). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piron, F. (1996). Écriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologue. *Anthropologie et sociétés*, 20(1), 125-148.
- Potts, K. L., & Brown, L. (2015). Becoming an anti-oppressive researcher. In S. Strega & L. Brown (Eds.), *Research as resistance: Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2^e éd., p. 17-42). Toronto, Ontario: Canadian Scholar's Press.
- Rachédi, L., & Vatz Laaroussi, M. (2021). Revisiter les processus migratoires à la lumière des réalités familiales et des contextes sociopolitiques contemporains. In M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, & J.-L. Ratel (Eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (2^e éd., pp. 90-104). Montréal, Québec : Fides Education.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. Toronto, Ontario: AltaMira Press.
- Smith, D. E. (2018). *L'ethnographie institutionnelle : une sociologie pour les gens* (Traduit par F. Malbois, M. Barthélémy, & J. Hedström, œuvre originale publiée en 2005). Paris : Economica.
- Strega, S., & Brown, L. (2015a). *Research as resistance: Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2^e éd.). Toronto, Ontario: Canadian Scholar's Press.

- Strega, S., & Brown, L. (2015b). From resistance to resurgence. In S. Strega, & L. Brown (Eds.), *Research as resistance: Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2^e éd., p. 1-16). Toronto, Ontario: Canadian Scholar's Press.
- Young, I. M. (2011). *Justice and the politics of difference* (Paperback reissue / with a new foreword by Danielle Allen). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Les apports de la perspective fraserienne pour comprendre les enjeux de justice sociale en éducation

Stéphanie Bauer, *Haute École Pédagogique du Canton de Vaud*

Myriam Radhouane, *Université de Genève*¹

DOI : [10.51186/journals/ed.2021.11-1.e473](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e473)

Résumé

Le concept de justice sociale semble de plus en plus prégnant dans les sciences sociales francophones. Dans cette contribution, nous avons choisi de mobiliser la théorie fraserienne relative à ce concept afin de mettre en perspective la question de la justice sociale en éducation. Nancy Fraser, en développant une définition ternaire du concept, nous permet de porter un regard sur les enjeux de distribution, de reconnaissance, mais aussi de représentation dans l'école. Ce travail théorique nous permet de mettre en lumière le potentiel de l'usage du concept de justice sociale en éducation, les interdépendances entre ses différentes dimensions, et ainsi de proposer un regard critique et complexifié sur les différentes politiques et actions éducatives visant à rendre l'école plus juste. En outre, nous étendons également notre réflexion à l'importance de la pensée critique comme outil du développement de la justice sociale dans les différentes strates des systèmes éducatifs.

Mots-clés : éducation inclusive, éducation multiculturelle, justice sociale, Nancy Fraser

Abstract

The concept of social justice seems to be more and more prevalent in the French-speaking social sciences. In this contribution, we have chosen to mobilize a Fraserian theory to provide a critical perspective on the issue of social justice in education. Nancy Fraser's work, by elaborating a ternary definition of the concept of social justice, enables us to see issues related to distribution, recognition and representation in school. Her theoretical work highlights the potential of the use of the concept of social justice in education and the interconnections between its different dimensions, allowing us to propose a critical and complex look at the various educational policies and actions aiming at making the school more just. Moreover, we extend our analysis to the field of teacher education, questioning the critical views of teachers and teacher educators on inequalities.

Keywords: inclusive education, multicultural education, Nancy Fraser, social justice

¹ Les contributions des deux auteures sont équivalentes.

INTRODUCTION

À l'heure où de nombreux systèmes éducatifs font le choix de politiques scolaires dites « inclusives », les questions d'équité et de justice sociale trouvent une place de plus en plus importante au cœur du débat scolaire. En mettant en évidence les obstacles à la réussite de tous les élèves, ces notions permettent d'éclairer les (dys)fonctionnements des systèmes éducatifs dans leur ensemble et d'interroger ce qu'est une école juste. Si les travaux scientifiques sur la notion de justice ne sont pas nouveaux, ils peuvent résonner aujourd'hui plus directement avec une actualité sociale mobilisant les notions de race, de genre, d'ethnicité, etc., à l'aune des discriminations et des inégalités.

Aussi, le concept de justice sociale semble de plus en plus présent dans les sciences humaines francophones. Son développement fait référence à différentes approches critiques, allant de l'école de Francfort à la théorie critique de la race. Il est éclairant pour comprendre les enjeux et les résistances de l'action scolaire dans son rapport à la diversité. Les travaux de Fraser (1995 ; 2000 ; 2007a ; 2008a ; 2009) sont particulièrement significatifs à cet égard, et ont donné lieu à de nombreux échos dans la littérature, dans le domaine de la philosophie et de la philosophie politique d'abord, mais aussi plus tard dans le domaine de l'éducation (Keddie, 2012 ; Olson, 2008 ; Pourtois, 2009). Dans cet article, nous allons mobiliser le cadre conceptuel développé par Fraser pour mettre en lumière différentes formes d'injustice dans les systèmes éducatifs, mais aussi différents points d'ancrage permettant de contribuer à rendre la sphère scolaire plus socialement juste.

Ce travail est organisé en trois temps. Le premier consiste en la présentation du concept de justice sociale tel que développé par Nancy Fraser. Le second temps mobilise ce cadrage théorique pour illustrer une transposition possible de la pensée de Fraser dans le contexte éducatif. Différentes recherches menées en sciences de l'éducation, en particulier dans le champ de la sociologie des inégalités et de l'éducation interculturelle, seront exploitées pour traiter les enjeux de distribution, de reconnaissance et de participation dans les systèmes scolaires. Enfin, le troisième temps nous permet de mettre en perspective le concept de justice tel que développé par Nancy Fraser avec l'outil que peut représenter la pensée critique dans le développement d'une école socialement juste. Ces trois temps composent une réflexion théorique, visant à illustrer une proposition d'usage d'un modèle philosophique pour comprendre des problématiques éducatives. De ce fait, l'usage du modèle de Fraser permet également un regard critique global sur les structures scolaires responsables de la formation et de l'émancipation des individus.

1. LA JUSTICE SOCIALE SELON NANCY FRASER

De plus en plus présent dans les discours et les recherches, le concept de justice sociale a été, et est, discuté par différent-es auteur-es, notamment en philosophie politique et en

sciences sociales, et en particulier par les tenant-es de l'École de Francfort (Axel Honneth, Jürgen Habermas) et de la théorie critique (Nancy Fraser, Iris Marion Young). La théorie critique se donne pour objectif d'interroger les rapports de pouvoir structurant l'agir social. Se revendiquant de cette perspective, la philosophe Nancy Fraser a particulièrement contribué à la popularisation du concept de justice sociale en francophonie grâce à son ouvrage *Qu'est-ce que la justice sociale ?*, une traduction de ses articles phares sur la question (Fraser, 1992 ; 1995 ; 1998 ; 2000 ; 2003 ; 2004). En particulier, ses travaux interrogent les injustices sous trois angles interdépendants : la redistribution, la reconnaissance et la représentation.

Partant de la notion de justice telle que développée par Rawls (1972), Fraser met, dans un premier temps, en lumière les enjeux de redistribution, qui font écho à un ordre économique. L'injustice économique peut être incarnée de différentes manières au sein d'une société. Par exemple, elle peut prendre la forme de « l'exploitation (voir les fruits de son travail appropriés par d'autres), de la marginalisation économique (être confinés à des emplois pénibles ou mal payés ou se voir dénier l'accès à l'emploi), ou du dénuement » (Fraser, 2005, p.16). Dans un deuxième temps, elle met en évidence les enjeux de reconnaissance, qui font, eux, écho à un ordre culturel (2005). Fraser dénonce alors l'injustice culturelle comme :

[...] le produit des modèles sociaux de représentation, d'interprétation et de communication, et prend les formes de la domination culturelle (être l'objet de modèles d'interprétation et de communication qui sont ceux d'une autre culture, et qui sont étrangers ou hostiles à la sienne propre), de la non-reconnaissance (devenir invisible sous l'effet de pratiques autoritaires de représentation, de communication ou d'interprétation de sa propre culture) ou de mépris (être déprécié par les représentations culturelles stéréotypiques ou dans les interactions quotidiennes). (p. 17)

La notion de reconnaissance est importante dans le débat autour de la justice sociale. Développée par des auteur-es comme Taylor (1992) et Honneth (2000)² particulièrement, elle amène une autre dimension à la compréhension de la justice en argumentant que cette dernière ne se limite pas à une simple distribution des biens et des ressources (la justice distributive), mais comprend également des enjeux de respect et de dignité.

Plusieurs auteur-es se sont exprimé-es, dont Fraser elle-même, pour critiquer les dérives de cette typologie binaire (comprenant distribution et reconnaissance) et entrevoir des voies d'interprétation pour les dépasser (Fraser, 2007b ; Olson, 2008). Les critiques sont essentiellement de deux ordres (Fraser, 2008b) : la réification culturelle et l'occultation des questions distributives. La réification renvoie à une dérive souvent observée de la reconnaissance de l'identité culturelle consistant à donner une vision figée et stéréotypée des

² Les débats entre les conceptions d'Honneth et de Fraser, particulièrement intéressants pour comprendre le développement de la problématique et l'évolution du modèle de Fraser, sont décrits chez Huttunen (2007), Olson (2008) et Pourtois (2009).

cultures ainsi « reconnues ». L'occultation de la question distributive est également une conséquence dénoncée par un déplacement du débat sur les questions uniquement culturelles. La réponse de Fraser à cette tension consiste à concevoir la reconnaissance comme une question de statut social, liant les dimensions socioéconomiques et culturelles, et mettant ainsi l'accent sur la manière dont les individus et groupes sociaux peuvent participer en société en surmontant les obstacles causés par une structuration inégalitaire des rapports sociaux et une réification des identités culturelles: « *the status model tailors the remedy to the concrete arrangements that impede parity* »³ (Fraser, 2008b, p. 137). La notion de participation, en particulier de « parité de participation » (*participatory parity*) permet d'évaluer le degré de justice des formes de reconnaissance (Fraser, 1995 ; 1998 ; 2007a). Une participation équitable, juste, est une participation qui permet à chacun de pouvoir interagir en tant que pair et d'être reconnu comme tel.

L'importance des enjeux de participation implique une restructuration du modèle binaire en un modèle ternaire ; incluant une troisième condition à la justice sociale : la représentation. Il s'agit d'interroger la manière dont les institutions, l'État et les politiques permettent cette distribution des ressources, cette reconnaissance de statut et la participation au débat politique sur les conditions de production de la justice. Cette dimension de représentation permet plus directement d'interroger : « le cadre politique au sein duquel les revendications substantielles sont acheminées, discutées et acceptées ou rejetées » (Lapointe, 2020, p. 21). Elle devient nécessaire dans la mesure où l'espace de délibération politique est tout sauf juste, puisque caractérisé et défini par des rapports structureaux de domination. La représentation ne se limite pas à l'expression d'un point de vue, mais bien à un réel pouvoir d'agir ou de « prendre-part » quant aux modalités de construction, de régulation et de redistribution de la société. Ainsi, pour résumer, le modèle de justice sociale de Nancy Fraser identifie trois conditions à sa réalisation, et donc à la parité de participation :

- Des ressources économiques suffisantes,
- La reconnaissance d'un statut social et
- L'expression de voix politiques dans le débat et l'action sociale.

2. REDISTRIBUTION, RECONNAISSANCE ET PARTICIPATION : LES ENJEUX D'UNE ÉCOLE SOCIALEMENT JUSTE

Si conceptuellement, il est intéressant de distinguer la justice sociale de son extension dans le champ de l'éducation, leurs liens sont indéniables puisque l'école et la société sont historiquement liées. Ainsi, la justice sociale en éducation interroge la société, ses acteurs/trices, ses enjeux et ses tensions, tout en mettant leurs interactions en jeu dans les contextes éducatifs.

³ « Le modèle du statut adapte le remède (ou la réparation) aux dispositions concrètes qui font obstacle à la parité » (traduction des auteurs).

Pour certain-es auteur-es, retrouver les premières relations entre justice sociale et éducation nécessite de remonter jusqu'à l'Antiquité. Sans pour autant attribuer à Platon l'origine du concept de justice sociale en éducation, un lien entre éducation et libération peut être déjà aperçu dans l'allégorie de la Caverne ; en effet, certains individus retournent dans la caverne pour en libérer d'autres, « prisonniers » d'une conception erronée du monde (Boyles, Carusi & Attick, 2009). Faire écho à cette image, permet de mettre en évidence le lien important entre éducation et libération, que nous retrouverons plus tard chez de nombreux théoricien-nes de la justice sociale en éducation ou d'autres paradigmes pouvant s'y rapporter (nous faisons par exemple référence à Paulo Freire, ou Geneva Gay, qui, dans leur perspective, mettent en évidence l'importance de se détacher de certaines conceptions du monde ou du savoir).

Interroger la notion de justice sociale en éducation, sur la base du modèle de Fraser, permet la mise en évidence de plusieurs enjeux spécifiques relatifs à des formes d'injustices. Premièrement, le modèle met la lumière sur la distribution des ressources en éducation et la manière dont les systèmes mettent en œuvre des politiques et dispositifs visant plus de justice dans les parcours scolaires des élèves (accès, traitement, résultats et réussite). Deuxièmement, le cadre de Fraser permet d'interroger la reconnaissance des élèves, et *a fortiori* ceux des minorités dont l'identité ou les identités culturelles sont invisibilisées ou dévalorisées par les systèmes éducatifs. Enfin, la théorisation de la justice sociale selon Fraser permet de critiquer la capacité du système scolaire à assurer la réelle participation de l'ensemble de ses membres (acteurs/trices, usager-ères) dans une logique de transformation sociale et de déconstruction des obstacles à la justice pour tous/tes.

Notre article se situe dans une démarche similaire à celle adoptée par Tikly et Barrett (2011) et Keddie (2012) qui mobilisent le cadre théorique de la justice sociale selon Fraser pour analyser de manière critique deux objets : la problématique de la qualité en éducation dans les pays à bas revenus (Tikly & Barrett, 2011) et l'éducation indigène (Keddie, 2012). Dans notre cas, le modèle de Fraser sera discuté en tant que prisme de lecture des inégalités en éducation, telles que documentées dans le champ de la sociologie des inégalités et des approches interculturelles. En particulier, il sera discuté du point de vue de son « applicabilité et utilité pour comprendre et aborder les questions de justice en éducation » (Keddie, 2012, p. 165, notre traduction). De manière générale, il est nécessaire de rappeler que les travaux sur la justice sociale en éducation ne se limitent pas au modèle de Fraser dans la littérature. La question de la justice sociale est abondamment traitée, et cet article ne saurait rendre compte de l'exhaustivité des études sur le propos⁴.

⁴ Voir par ex. North (2006), Gewirtz (1998), Cochran Smith (2010), Ayers, Quinn et Stoval (2009), Gorski (2008 ; 2009), Hackmann (2005), Bell (2007).

2.1. Enjeu de distribution des ressources éducatives

De nombreux travaux, notamment en sociologie de l'éducation, ont particulièrement discuté la notion de justice distributive dans les systèmes éducatifs (Dubet, 2004 ; Dubet & Duru-Bellat, 2004). En particulier, certain-es chercheur-es (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Bourdieu & Passeron, 1964 ; Dubet & Duru-Bellat, 2004 ; Felouzis, 2003) ont mis en exergue les inégalités structurelles qui ne permettent pas à tous les élèves d'avoir accès à une instruction de même qualité.

Face à ce constat, les politiques éducatives s'engagent vers ce que Fraser (2005) nommerait des « remèdes correctifs » : des remèdes permettant de pallier les inégalités de distribution de départ. En éducation, on trouve ces remèdes sous diverses formes. Les politiques de compensation des désavantages en étant les plus emblématiques. Ces dernières s'incarnent souvent par la distribution de ressources supplémentaires auprès de certains publics (élèves, familles) et/ou d'établissements scolaires considérés comme désavantagés. Ces remèdes correctifs s'expriment souvent par des soutiens financiers donnant lieu à des subventions aux établissements (par ex. un ratio élève/enseignant-e réduit), mais également par la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques (Barrère, 2013). Selon certaines études, il semblerait que ces politiques ne permettent pas nécessairement de garantir une qualité suffisante d'éducation pour tous les élèves en termes d'apprentissage (Meuret, 1994 ; Soussi, *et al.*, 2012). Deux raisons peuvent expliquer ces échecs. D'une part, ces actions ne remettent pas ou peu en cause les conditions structurelles limitant la justice (Sleeter & Grant, 2009). D'autre part, les effets pervers de ces dernières (en termes de stigmatisation et ségrégation, voir par ex. Felouzis, 2003) peuvent parfois dépasser les effets escomptés (CNESCO, 2016). Ce rapport du Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO, 2016) montre par exemple un effet de ségrégation de certains dispositifs éducatifs dans des filières spécifiques ainsi qu'une qualité moindre d'enseignement dans les établissements faisant partie d'un réseau d'éducation prioritaire en France. Bien entendu, il convient d'être prudent-es sur la portée de ces études, car d'autres recherches, plus contextualisées, nuancent le constat du contraste entre les écoles au bénéfice de ces politiques et celles qui ne le sont pas. Goigoux et Cèbe (2018) montrent en effet que la différence de qualité d'enseignement n'est pas si significative dans une étude comparant l'apprentissage des élèves en lecture au cours préparatoire (CP, élèves de 6 ans) en France. Ces résultats appellent donc à la nécessité d'une analyse plus approfondie et située du fonctionnement de ces remèdes correctifs afin d'en mesurer leur efficacité réelle⁵.

Néanmoins, la critique fraserienne des remèdes correctifs nous semble pertinente pour comprendre les limites des politiques éducatives de compensation des désavantages comme seule réponse aux inégalités. En effet, la seule focalisation sur ces remèdes agit comme une œillère qui occulte les rapports de pouvoir qui structurent l'agir scolaire et en

⁵ Le numéro de la revue *Administration en éducation* de Bablet et Tobaty (2019) discute notamment de la question pour le cas français.

particulier l'expérience subjective des individus opprimés (Young, 1990 ; Power & Frandji, 2010 ; Tikly et Barrett, 2011). Par ce biais, elle renforce une perspective déficitaire, en survisibilisant les soi-disant manques à combler – chez les élèves et leur famille – plutôt que d'interroger les pratiques scolaires et institutionnelles qui les créent. L'idéal éducatif voudrait que tous les élèves puissent bénéficier de conditions égales, mais différenciées si nécessaire ; autrement dit un idéal qui reposerait sur un système permettant à tous d'accéder aux ressources éducatives et d'en disposer de la meilleure manière possible. L'école « socialement juste » permet l'émancipation et la transformation. Or, force est de constater que la plupart des enquêtes montrent à quel point le système éducatif est injuste, aussi bien en ce qui concerne les opportunités qu'ils offrent aux élèves (accès, qualité, diplomation, etc.) qu'en termes d'expérience de scolarisation (OCDE, notamment). C'est pourquoi la prise en compte des injustices, nécessite une compréhension plus systémique que permet le modèle fraserien, appelant ainsi à dépasser les seuls enjeux de redistribution pour interroger également ceux de reconnaissance et de représentation.

2.2. Enjeu de reconnaissance à l'école

La seconde composante de la justice sociale selon Fraser est la reconnaissance. Pour l'auteure, le paradigme de la reconnaissance « cible plutôt les injustices qu'il comprend comme culturelles et qu'il pense comme le produit de modèles sociaux de représentation, d'interprétation et de communication : la domination culturelle, le déni de reconnaissance et le *mépris*⁶ » (Fraser, 2004, p. 155). La reconnaissance touche notamment aux dimensions identitaires et culturelles et renvoie aux questions de respect, de dignité et de statut, dépassant ainsi les considérations pragmatiques de distribution de biens et de ressources du modèle distributif. Cette dimension de la justice amène à dénoncer ce que Fraser nomme dans sa définition de l'injustice culturelle, les formes de la « domination culturelle », de « l'invisibilisation » et du « mépris » exercées par une société sur certains de ses membres.

De prime abord, les origines historiques de la forme scolaire ont amené une certaine standardisation des pratiques d'enseignement conduisant à rendre illégitime toute caractéristique perçue comme un écart à la norme (Akkari & Radhouane, 2019). Ainsi, les identités culturelles des élèves ne correspondant pas au modèle hégémonique se voyaient censurées, ne rendant qu'un seul modèle de réussite possible : celui de l'assimilation. Aujourd'hui, même si les systèmes scolaires disent s'inscrire dans un paradigme inclusif d'ouverture et de promotion de la diversité, les pratiques d'enseignement actuelles ne sont pas complètement étanches à cet ancrage traditionnel (Ogay & Edelman, 2011 ; Ogay, 2017). Devant la difficulté de l'école à assurer sa mission d'égalité des chances et le peu de flexibilité dont elle fait preuve, les acteurs et actrices scolaires sont pris-es dans des tensions qui peuvent conduire à une posture d'invisibilisation de la différence culturelle (Bauer & Borri-Anadón, 2021). Cette posture se traduit par des attitudes d'évitement devant ce qui est perçu comme de potentielles sources de conflit ou par une compréhension de la justice

⁶ Une notion empruntée à Axel Honneth (2002) que Fraser discute dans le chapitre 1 de son ouvrage (2005).

comme un « aveuglement » ou « *colorblindness* » où certain-es professionnel-les, en cherchant à promouvoir une égalité de fait entre les élèves, disent « ne pas voir » les différences (Blaisdell, 2005). Dans cet ordre d'idée, elles et ils participent ainsi à une non-reconnaissance (ou « mépris » chez Fraser) de la vaste expérience des élèves.

Aujourd'hui, de nombreux travaux, en particulier ceux de l'éducation multi ou interculturelle ont questionné la place et la valorisation des identités des élèves dans l'école (Akkari, 2007 ; Gay, 2010 ; Ladson-Billings, 1995). Concrètement, au regard de ces travaux, la reconnaissance peut prendre plusieurs formes : la reconnaissance des expériences, la reconnaissance des appartenances culturelles, la reconnaissance de la valeur des identités plurielles, la reconnaissance des histoires des groupes, de la diversité intra-groupe, des sources de connaissances variées (Sleeter & Grant, 2009). Intégrée aux pratiques scolaires, la reconnaissance relève d'un double processus de visibilité (mettre en évidence les identités invisibilisées) et de valorisation (y associer une valeur positive) qui permet de lutter contre l'homogénéisation et l'assimilation dans l'espace scolaire.

Néanmoins, si la reconnaissance représente un pas de plus vers une école socialement juste, il est important de mettre en lumière un obstacle important à sa réalisation : l'essentialisme ou la réification. Mis en évidence par Fraser, mais aussi bien documenté dans la littérature, il signifie réduire une identité ou une appartenance à quelques traits figés empêchant un individu de se définir par soi-même. Dans une tentative de valoriser les identités minoritaires, de les rendre visibles dans une école qui les ignore ou les gomme, le risque existe de stéréotyper les cultures ainsi représentées, de les folkloriser et de renforcer les différences entre les groupes, nuisant ainsi à un projet de société partageant des références communes (Gérin-Lajoie, 2011). L'emphase amenée sur un marqueur court en effet le risque de réduire la perception de l'expérience de l'individu, ou du groupe en question, aux stéréotypes véhiculés autour de ce même marqueur. Dans un rapport dialectique, la frontière entre la reconnaissance et l'assignation identitaire est fine (Bauer & Borri-Anadón, 2021). Ce risque appelle à une conceptualisation dynamique des identités et appartenances, de la même manière qu'il nécessite une critique explicite des rapports de pouvoir structurant l'agir social sans laquelle la visibilité de l'identité culturelle devient « sacralisée », rendant toute discussion à son égard impossible (Keddie, 2012).

Ainsi, les enjeux culturels et identitaires présentés ici soulèvent une tension entre reconnaissance et vivre-ensemble bien documentée par les travaux traitant de la diversité (Potvin, 2014 ; Potvin & Larochelle-Audet, 2016). Elle trouve des échos plus précisément dans les approches interculturelles (Akkari & Radhouane, 2019) et les approches autour de la citoyenneté démocratique (Audigier, 2000 ; Conseil de l'Europe, 2016), les « éducations à » (Collet, 2018 ; Fabre, 2014), l'éducation en vue d'un développement durable (UNESCO, 2014 ; 2017a) ou encore l'éducation multiculturelle pour la justice sociale et l'enseignement culturellement pertinent (Gay, 2010 ; Sleeter & Grant, 2009). Malgré leurs différences dans la manière de traiter la question (Potvin, 2014), ces approches se rejoignent sur la critique faite à l'école de sa capacité d'assurer sa mission transformative et émancipatrice. En particulier,

les auteur-es du multiculturalisme critique (Sleeter & Grant, 2009) promeuvent une *éducation pour la justice sociale* où il ne s'agit plus simplement de rendre les élèves – futur-es citoyennes – critiques et conscient-es, ou de valoriser les identités culturelles, mais permettre que les acteurs et actrices de l'école, et les élèves en particulier, puissent réellement agir sur la définition de leurs appartenances et de leur reconnaissance, ainsi que sur la transformation de leur environnement.

2.3. Enjeu de représentation : développer la participation paritaire dans l'espace scolaire

La représentation est la dernière dimension de la justice sociale présente dans le cadre de Fraser. Ajoutée plus récemment à ce référentiel théorique, en réaction aux limites de la binarité du modèle de justice autour des dimensions de redistribution et de reconnaissance⁷, elle fait écho à un ordre politique qui définit les règles d'inclusion/exclusion quant à la participation politique et à la négociation, dans l'espace social, de ces mêmes dimensions de la distribution et de la reconnaissance (Fraser, 1998 ; 2007b ; 2008b). En d'autres termes, cette dimension soulève l'enjeu de la représentation dans les sphères de décision : tout le monde a-t-il une voix, et une voix reconnue comme légitime et permettant l'action ?

En éducation, cette question amène à interroger le partage du pouvoir et de l'*empowerment* des minorités. Allant de la sphère de la gouvernance des systèmes, à la manière dont les élèves agissent en classe, la participation paritaire peut représenter une grille de lecture pertinente pour l'analyse des rapports de pouvoir structurant l'agir scolaire. Elle représente un concept-clé des travaux sur la justice sociale en éducation (Bell, 2007) qu'on retrouve également dans le champ de l'inclusion scolaire (UNESCO, 2009 ; 2017b). En effet, le paradigme inclusif promeut une école juste, équitable, où tous les élèves peuvent réussir ; c'est également une école qui œuvre pour la transformation sociale, par et pour la participation (Prud'Homme, *et al.*, 2016). La participation est ainsi pensée comme une fin, mais également un moyen. Elle fait écho aux approches des capacités d'Amartya Sen (2000) et de Nussbaum (2012) interrogeant les conditions sociétales de promotion du pouvoir d'agir des individus. Selon la méta-étude de Larivière (2008), la participation sociale est constituée de trois caractéristiques : 1) une action de la part de l'individu ; 2) cette action apporte une contribution à d'autres personnes ; 3) elle se fait sur le plan personnel et sociétal. Elle implique non seulement une contribution de l'individu, mais également une reconnaissance de cette dernière par la société. Le concept de participation, tel qu'exprimé ici, va donc au-delà de la simple présence puisqu'il implique un pouvoir d'agir nécessitant une action réelle au sein de l'environnement.

À ce titre, différents leviers pédagogiques existent. L'enseignement culturellement pertinent (Gay, 2010 ; Ladson-Billings, 1995) permet de donner les clés aux élèves pour comprendre

⁷ Par cette troisième dimension, Fraser a voulu répondre à la critique du modèle binaire qui pouvait laisser entendre qu'une politique de reconnaissance servait de compensation à une redistribution injuste des ressources.

puis agir sur le monde dans une logique d'*empowerment* ; l'enseignement coopératif (Johnson & Johnson, 1994 ; 2009) et l'enseignement équitable (Cohen & Lotan, 1995), mobilisés en contexte de diversité (Aronson & Bridgeman, 1979 ; Buchs, *et al.*, 2018 ; Sanchez-Mazas, *et al.*, 2019) nous semblent également pertinents pour développer la participation.

En éducation, le concept de participation permet de montrer les limites des actions éducatives se limitant à la redistribution ou à la reconnaissance, dans la mesure où ces dernières ne permettent pas réellement aux bénéficiaires de tirer parti de l'éducation reçue. Certains dispositifs de différenciation ont plus tendance à exclure les élèves du système ordinaire qu'à leur donner les clés de réussite : en privant les élèves du développement des capacités nécessaires à leur parcours scolaire, ils tendent à limiter leur autonomie propre, et donc leur pouvoir d'agir sur le monde (Kahn, 2015). Dans le même ordre d'idée, selon Potvin (2014), les approches interculturelles ou l'éducation à la citoyenneté, souvent mobilisées ponctuellement, sont inefficaces sans un réel système d'éducation flexible qui légitime les expériences diverses des élèves et leur permet de devenir des ressources pour l'apprentissage. À titre d'exemple, si les systèmes éducatifs contemporains disent valoriser les langues plurielles des élèves, force est de constater que leurs ressources linguistiques sont loin de toujours représenter un avantage dans les systèmes monolingues. À cet égard, la participation, dans l'analyse fraserienne que nous proposons, ne représente pas seulement une fin, mais également un moyen, car elle interroge également les conditions de production de la légitimité de la participation.

Au regard d'une lecture fraserienne des enjeux éducatifs de représentation, c'est en faisant participer une diversité d'acteurs et actrices impliqué-es en éducation dans les sphères de décision que l'école peut devenir juste. Toutefois, cette participation ne s'opérationnalise pas sans résistance, surtout lorsqu'elle a trait à la gouvernance de l'école. Certaines études montrent, en effet, les tensions vécues par les personnels scolaires face à l'injonction de participation, dans un système qui la rend difficile à mettre en place (Ainscow, *et al.*, 2006 ; Thehoaris, 2007). Ces constats appellent alors à une lecture plus précise des enjeux de reconfiguration des rapports de pouvoir lors des processus de changements en éducation. La participation scolaire, paritaire, comme condition à la justice sociale se heurte à l'organisation hiérarchique des systèmes scolaires et à leur mode de gouvernance. *In fine*, la participation sociale comme condition à la justice sociale permet d'interroger les systèmes éducatifs sur le processus de négociation du pouvoir au sein de ces derniers afin qu'ils servent des objectifs d'émancipation.

3. DÉVELOPPER LA PENSÉE CRITIQUE : UNE RETOMBÉE AUTANT QU'UN PRÉALABLE À UNE ÉCOLE SOCIALEMENT JUSTE

3.1. La pensée critique pour développer la participation

Souvent, et nous le verrons plus loin dans cette partie, la question du développement d'une école socialement juste va de pair avec le développement de la pensée critique. Des penseur-es comme Freire (1983) ont mis en évidence la nécessité d'un processus de *Conscientisation*, autrement dit de prise de conscience quant à l'environnement dans lequel un individu vit, les oppressions qui la/le composent et sa propre position vis-à-vis de celles-ci. Ainsi, la clé d'une école juste, pour Freire (1983), est sa capacité à permettre aux élèves d'apprendre à lire le monde, ce qui signifie, entre autres, y décoder les oppressions. À cet égard, des champs comme la pédagogie anti-raciste et la théorie critique ont fait de la remise en question des normes oppressives de l'agir social le centre de leur réflexion (Gillborn, 2005 ; 2006). Ces approches visent à « assurer une compréhension historique expérientielle et critique des rapports de pouvoir et de domination » (Potvin & Larochelle-Audet, 2016, p. 112). D'autres auteur-es ont également interrogé les enjeux d'esprit critique en abordant notamment la question des contenus d'enseignement et/ou la place accordée aux élèves dans la transmission des savoirs. À titre d'exemple, Gay (2010) développe une analyse de la manière dont les contenus d'enseignement peuvent être des ressources pour soutenir la reconnaissance des élèves, mais sont aussi parfois des sources d'invisibilisation des minorités. Elle dénote de nombreux effets négatifs sur les performances scolaires des élèves dont la représentation à l'école est biaisée ou peu existante. Le rôle des curricula n'est donc pas à négliger, car ils peuvent devenir des outils de participation (Hackman, 2005), dans la mesure où non seulement ils peuvent assurer la représentativité des minorités, mais où ils permettent de développer des compétences en termes d'action sociale. Ladson-Billings (1995), quant à elle, indique que les élèves doivent pouvoir être amené-es à développer une « conscience sociopolitique leur permettant de critiquer les normes culturelles, valeurs, mœurs et institutions qui produisent et maintiennent des inégalités sociales » (notre traduction, p.162). L'objectif de cette conscience critique étant de pouvoir mettre en cause des ordres sociaux inégaux (Ladson-Billings, 1995) et par là développer sa capacité à agir et donc à participer.

Au regard de ces quelques éléments, les pédagogies visant le développement du pouvoir d'agir et de l'esprit critique (pédagogie anti-raciste, critique, multiculturelle pour la justice sociale, enseignement culturellement pertinent, pédagogie coopérative, etc.) s'inscrivent dans une logique de justice sociale, en ce sens où elles peuvent développer, chez les élèves, des connaissances et compétences leur permettant d'analyser le monde et d'en développer une compréhension nécessaire à l'action sociale (Sleeter & Grant, 2009).

Si le développement de la pensée critique est nécessaire pour faire des élèves des acteurs et actrices du changement social conscient-es des inégalités qui les concernent ou concernent autrui, celle-ci peut-être une ressource pour que le corps enseignant, lui aussi, puisse en prendre conscience et réfléchir ainsi à la place qu'ils et elles occupent dans la société. En effet, comme vu dans la section 2, certain-es chercheur-es s'inscrivant dans le courant du multiculturalisme critique ont utilisé le concept de « *colorblindness* » (Blaisdell, 2005) pour dénoncer une posture enseignante ancrée dans la bienveillance, mais peu propice à la compréhension des inégalités. En souhaitant « ignorer » les différences de couleur entre les élèves, les enseignant-es ne peuvent pas reconnaître et ainsi comprendre leurs expériences subjectives, et cette réflexion peut s'étendre aux enjeux de genre, d'appartenance sociale, etc. Ainsi, l'un des défis pour rendre l'enseignement socialement juste est celui de porter un regard analytique sur les inégalités et prendre conscience de leurs potentiels effets sur le cheminement scolaire d'un-e élève.

Cette prise de conscience permet donc de reconnaître les identités culturelles et ainsi participer à leur valorisation ainsi qu'à leur légitimation dans l'espace scolaire (Gay, 2010) ; ce qui induit un changement dans la structure même de l'école notamment en sa capacité d'ouverture à l'altérité, et ainsi de dépasser le risque d'essentialisation en articulant la question de l'identité à celle du statut. De cette manière, la reconnaissance sert de révélateur des biais de l'institution scolaire pouvant invisibiliser ou essentialiser les appartenances. Elle met également en lumière la manière dont les inégalités liées à la distribution ou à la participation peuvent influencer le rapport des élèves aux savoirs, à la structure scolaire, à l'institution de manière générale. Analyser les inégalités est alors une manière d'entrer dans la compréhension subjective de l'expérience scolaire des élèves ; et ainsi d'enrichir la compréhension, en classe, du curriculum réel (soit l'expérience formatrice effective des élèves (Perrenoud, 1993)) des (par les) expériences personnelles du monde social et politique.

3.2. Entrer dans les inégalités ou comment s'inspirer d'une posture inconfortable

Certains travaux mettent en évidence la nécessité, au sein de la formation des enseignant-es de traiter des inégalités. Parmi eux, existent des études allant dans le sens d'une prise de risque identitaire, c'est-à-dire l'inclusion de sa propre personne dans la compréhension globale des inégalités et des injustices. Ainsi, l'oppression ne devient plus un fait observable, mais un objet vivant dans lequel chacun-e est impliqué-e (Gorski, 2013). Se développe alors une posture inconfortable, voulue comme un tremplin vers l'action pour le changement (Zembylas, 2015 ; Zembylas & Papamichael, 2017). Pourtant, implication ne veut pas dire responsabilité : différentes places peuvent exister autour d'une oppression ; celle de la lutte, de l'ignorance, de l'opprimé-e. La posture inconfortable, au regard de la difficulté qu'elle suppose (Zembylas, 2015 ; Zembylas & Papamichael, 2017), peut alors être nuancée sans pour autant renoncer aux enjeux qu'elle sous-tend.

Mettre de futurs-es enseignant-es, face aux contradictions de l'existence, face aux oppressions de certains groupes, face aux inégalités dans lesquelles nous avons un rôle à jouer peut être extrêmement difficile. D'une part, à la manière dont Zembylas (2015) le souligne, la posture inconfortable peut être difficile à vivre pour les futur-es enseignant-es. Elle nous semble également difficile à tenir pour le formateur ou la formatrice. Rassurer, ne pas accuser, faire comprendre la complexité de nos interactions avec les injustices est une tâche peu aisée pour tout acteur/trice de la formation des enseignant-es. Il semble que cette tâche implique également un travail réflexif personnel des formateurs/trices. La peur que nous soulevons ici, est celle de tomber dans l'accusation, sans, d'une part avoir la force nécessaire pour tirer les enseignant-es en formation vers l'action et, d'autre part, risquer l'hypocrisie en ne se faisant que la voix du champ de la justice sociale en isolant sa dimension active.

CONCLUSION

Si le concept de justice sociale prend de plus en plus de place dans l'espace francophone, en comparaison à son usage important dans les contextes anglophones, il nous est apparu important de le définir, et pour ce faire, de se baser sur les travaux de Fraser. En effet, son œuvre permet à la fois de définir la justice sociale comme une fin, mais également comme un moyen. Il représente un cadre d'analyse pertinent des interactions sociales, politiques, culturelles et économiques. En déployant ce cadre dans l'espace scolaire, une analyse de l'école est possible dans une interrogation de son rapport à la diversité. Le concept de justice sociale et ses trois dimensions développées par Fraser permettent d'interroger les mesures d'équité sous l'angle de la distribution, la question des stéréotypes ou de la présence de différentes voix dans les curricula sous l'angle de la reconnaissance, et enfin la participation scolaire sous l'angle de la représentation. Il donne ainsi à voir une lecture critique de certains choix politiques et pédagogiques, notamment celui des politiques compensatoires et mesures d'équité qui ne permettent pas de renverser la perspective déficitariste du rapport à la diversité, et permet d'envisager les « manques » comme des forces et des leviers pour l'action (Bauer, *et al.*, 2019). Prolongeant cette visée transformative, le modèle de Fraser permet également de conceptualiser une éducation *pour* la justice sociale, c'est-à-dire une approche de formation et de transformation, permettant non seulement de développer la conscience critique, mais également de pouvoir rendre les professionnels capables de « rompre et changer » les systèmes d'oppression (Bell, 2007, p. 2). Ainsi, la justice sociale devient une finalité des systèmes éducatifs, mais elle représente également un moyen de les transformer.

Néanmoins, comme le souligne Keddie (2012), le caractère mouvant du fonctionnement de nos sociétés impose un renouvellement continu du débat sur la justice sociale, sur son sens et son opérationnalité. Les enjeux deviennent parfois difficiles à débusquer ou sont au

contraire portés sur des étendards ostensiblement visibles, sans que le temps ni l'espace ne soit octroyé pour une réflexion étayée et nuancée. Dans ce contexte, le rôle de l'éducation comme espace sécurisé de formation et de discussion pluraliste, mérite d'être rappelé, au risque de desservir son ambition de justice sociale⁸.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International journal of inclusive education*, 10(4-5), 295-308.
- Akkari, A. (2007). Les impasses de l'école multiculturelle et de l'école Républicaine dans une perspective comparative. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29(3), 379-398.
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles de l'éducation : entre théorie et pratique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and social psychology bulletin*, 5(4), 438-446.
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique* (Rapport n+DGIV/EDU/CIT 2000 23). Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle.
- Ayers, W., Quinn, T. M., & Stovall, D. (2009). *Handbook of social justice in education*. New York, NY & London: Routledge.
- Bablot, M., & Tobaty, A. (2019) (Eds). L'éducation prioritaire, une politique publique contre les inégalités ? [Numéro entier]. *Administration et éducation*, 64(4), 5-143.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Bauer, S., & Borri-Anadón, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice*, 10(2), 13-23.
- Bauer, S., Borri-Anadón, C., & Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. *Teaching for diversity and social justice*, 2, 1-14.
- Blaisdell, N. (2005). Seeing every student as a 10: using critical race theory to engage white teachers' colorblindness. *International journal of educational policy, research, & practice*, 6(1), 31-50.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.

⁸ Afin de garantir le respect des principes éthiques de la revue, cet article a été évalué à l'aveugle par les pairs, dans un processus supervisé par le rédacteur en chef.

- Boyles, D., Carusi, T., & Attick, D. (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. New York, NY & London: Routledge.
- Buchs, C., Margas, N., Cazin, C., Ramírez, M., & Fratianni, S. (2018). Favoriser l'équité dans les classes caractérisées par une forte diversité linguistique : recours aux activités plurilingues dans une perspective coopérative. *Éducation et Francophonie*, 46(2), 249-269. <https://doi.org/10.7202/1055571ar>
- CNESCO. (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : CNESCO.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. *Second international handbook of educational change* (pp. 445-467). Dordrecht: Springer.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1995). Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom. *American Educational Research Journal*, 32(1), 99-120. <https://doi.org/10.2307/1163215>
- Collet, I. (2018). Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, 31(1), 179-197.
- Conseil de l'Europe. (2016). *Compétences pour une culture de la démocratie. Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses. Série Pestalozzi n°4*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste? *Revue française de pédagogie*, 146(1), 105-114.
- Fabre, M. (2014). Les 'Éducations à' : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36, 1-13. <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue Française de Sociologie*, 44(3), 413-447.
- Fraser, N. (1992). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. In C. Calhoun (Ed.), *Habermas and the Public Sphere* (pp. 56-80). Cambridge/London: MIT Press.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "postsocialist" age. *New left review*, 112, 68-68.
- Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, participation*. (Discussion Papers). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH.
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New left review*, 3, 107-118.
- Fraser, N. (2003). Institutionalizing democratic justice: Redistribution, recognition and participation. In S. Benhabib, & N. Fraser (Eds.), *Pragmatism, Critique, Judgment: Essays for Richard J. Bernstein* (Vol. 139, pp. 125-148). Cambridge: MIT Press.
- Fraser, N. (2004). Transnationalizing the public sphere. In M. Pensky (Ed.), *Globalizing Critical Theory* (pp. 37-47). Totowa, NJ: Rowman & Littlefield.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 1(23), 152-164.

- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.
- Fraser, N. (2007a). Feminist politics in the age of recognition: A two-dimensional approach to gender justice. *Studies in Social Justice*, 1(1), 23-35.
- Fraser, N. (2007b). Identity, exclusion, and critique: A response to four critics. *European Journal of Political Theory*, 6(3), 305-338.
- Fraser, N. (2008a). Reframing Justice in a Globalizing World. In K. Olson (Ed.), *Adding Insult to Injury/Nancy Fraser Debates her Critics*, (pp. 271–294). London: Verso.
- Fraser, N. (2008b). Rethinking recognition: Overcoming displacement and reification in cultural politics. In K. Olson (Ed.), *Adding insult to injury: Nancy Fraser debates her critics*. London: Verso.
- Fraser, N. (2009). Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world. New York: Columbia University Press.
- Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : La Découverte/Maspero.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research and practice* (2nd ed.). New York' NY: Teachers College Press.
- Gérin-Lajoie, D. (2011). Multicultural education: nothing more than folklore? *Canadian Issues/Thèmes Canadiens*, (1), 24-27.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.
- Gillborn, D. (2005). Anti-racism: from policy to praxis. In Z. Leonardo (Ed.), *Critical pedagogy and race*. Cambridge: Blackwell.
- Gillborn, D. (2006). Critical race theory and education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27(1), 11-32.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2018). L'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire est-il vraiment de moindre qualité en éducation prioritaire ? In B. Fouquet-Chauprade, & A. Soussi (Eds.), *Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire* (pp. 153-182). Berne : Peter Lang.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: an analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and teacher education*, 25, 309-318.
- Gorski, P. (2013). Consumerism as Racial and Economic Injustice: The Macroaggressions that Make Me, and Maybe You, a Hypocrite. *Understanding and Dismantling Privilege*, 4(1), 1-21.
- Hackman, H. W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109. <https://doi.org/10.1080/10665680590935034>
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Éditions du Cerf.
- Huttunen, R. (2007). Critical adult education and the political-philosophical debate between Nancy Fraser and Axel Honneth. *Educational Theory*, 57(4), 423-433.

- Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 39-49. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0039>
- Keddie, A. (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education*, 53(3), 263-279. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.709185>
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.
- Lapointe, P.-A. (2020). *La théorie critique de Nancy Fraser*. Québec, QC : Les cahiers du CRISES.
- Larivière, N. (2008). Analyse du concept de la participation sociale : définitions, cas d'illustration, dimensions de l'activité et indicateurs. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 75(2), 114-127.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109, 41-64.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "social justice" in education. *Review of educational research*, 76(4), 507-535.
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris : Flammarion.
- Ogay, T. (2017). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)* (rapport final à l'intention du Fonds National Suisse de la Recherche). Fribourg : Université de Fribourg.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : L'incontournable dialectique de la différence culturelle. In A. Lavanchy, A. Gajardo, & F. Dervin (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan.
- Olson, K. (2008). *Adding insult to injury: Nancy Fraser debates her critics*. London: Verso.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (2ème édition, pp. 61-76). Paris : ESF.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, (1), 185-202.
- Potvin, M., & Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. In M. Potvin, M.-O. Magnan, & J. Larochelle-Audet (Eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (pp. 110-127). Montréal, QC : Fides Education.
- Pourtois, H. (2009). La reconnaissance: une question de justice ? Une critique de l'approche de Nancy Fraser. *Politique et Sociétés*, 28(3), 161-190.
- Power, S., & Frandji, D. (2010). Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequality. *Journal of Education Policy*, 25(3), 385-396.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Sanchez-Mazas, M., Buchs, C., & Perregaux, C. (2019). De la reconnaissance des langues à la reconnaissance par les langues: acquis de la recherche et pistes pédagogiques. In A. Heine (Ed.), *Psychologie interculturelle en pratiques* (pp. 135-146). Bruxelles : Mardaga.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender* (6th ed.). New York, NY: Wiley.
- Soussi, A., Nidegger, C., Dutrévis, M., & Crahay, M. (2012). Un réseau d'enseignement prioritaire dans le canton de Genève : quels effets sur les élèves? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 178, 53-66.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition': An Essay by Charles Taylor*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion scolaire*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2014). *UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017a). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2017b). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Zembylas, M. (2015). Pedagogy of discomfort and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163-174.
- Zembylas, M., & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural education*, 28(1), 1-19.

Teachers' critical reflection: what are the practices for social justice in education?

Rola Koubeissy, *Université de Montréal*

Geneviève Audet, *Université du Québec à Montréal*

DOI : [10.51186/journals/ed.2021.11-1.e433](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e433)

Abstract

This article explores teachers' participation in the school's social justice system through the lens of the critical multicultural approach (May & Sleeter, 2010; May, 2000; 2003). Based on a research project about reconstruction and the theorization of teachers' stories of practice (Desgagné, 2005) in a multiethnic context, data was collected from teachers in highly multiethnic primary schools in Québec. They were asked to narrate a story about a problem or an event with an immigrant or refugee student in their class. Four of these stories have been selected for this article. Our aim was to analyze the teachers' cultural responses and their perception of their roles in supporting their students. Our analysis shows that although these teachers tend to make changes to their students' reality, they cannot escape or contest "alone" the norms of an academic, societal and political system that governs its power relationships and privileges, its dominant norms and values.

Keywords: critical multiculturalism, immigrant or refugee student, primary education, social justice, story of practice

Résumé

L'objectif de cet article est d'explorer, à la lumière de l'approche multiculturelle critique (May & Sleeter, 2010 ; May, 2000 ; 2003), la participation des enseignant-es au système de justice sociale scolaire. À partir d'un projet de recherche sur la reconstruction et la théorisation des récits de pratique des enseignant-es (Desgagné, 2005) dans un contexte multiethnique, des données ont été recueillies auprès d'enseignant-es d'écoles primaires hautement multiethniques au Québec. Des enseignant-es ont été invités à raconter un récit lié à un événement ou à un problème qui s'est produit avec l'un-e de leurs élèves immigrant-es ou réfugié-es. Dans cet article, quatre récits narrés et reconstruits par quatre enseignant-es participant-es ont été sélectionnés et analysés. Nous visons à analyser de quelle manière les enseignant-es réagissent culturellement et assument leur rôle dans le soutien de leurs élèves. Notre analyse montre que malgré les efforts déployés pour changer la réalité de leurs élèves,

les enseignant-es ne peuvent pas contrôler seuls les normes d'un système scolaire, sociétal et politique qui régit les relations de pouvoir et privilégie les normes et les valeurs dominantes.

Mots-clés : éducation primaire, élève d'origine immigrante ou réfugié, justice sociale, multiculturalisme critique, récit de pratique

INTRODUCTION

The migration that is taking place in Canada and many other countries challenges teachers to adopt effective and just practices for students from different ethnic, cultural, linguistic and religious backgrounds. As Banks (2006) stated, teachers must promote social inclusion so that all students can function as effective citizens in a diverse world and develop a positive attitude towards others. These citizens should also take on the responsibility for promoting the values and norms of social justice (Nieuwenhuis, 2010). This requires a transformation in the role of the educational system and its structures to become more inclusive. Thus, it is the school's role to support their teachers and create an environment that encourages students to critique the cultural norms, values and institutions that produce social inequities (Ladson-Billings, 1999). The same challenge exists in the multiethnic context of Québec, the French-speaking province in which our study took place. Mc Andrew, Audet, & Bakhshaei (2016) argued that although teachers are making efforts to adjust their teaching to diversity, they need further training to adapt it fully to this reality.

In such a context, teachers' work becomes multiple; it consists of explaining, evaluating and developing new strategies and comprehensive resources to support the students' academic, social and cultural integration (Koubeissy, 2019). In addition, teachers must deal with the increasingly complex realities of discrimination, multilingualism and traumatization of war children (Potvin, 2017). How can teachers provide equal opportunities for all their students by participating in the school justice system in such a demanding context? By the school justice system, we mean that all constituent parts of the system work together to promote equity and social justice for students. As teaching for social justice lies at the heart of a democratic society (Grant & Gibson, 2013), to what extent are the means of this concept embedded in the educational system? McLaren (2011) criticizes how schooling may inhibit students' access to tools necessary to see the world critically. He claimed that education is no longer considered a social responsibility but has been merchandised by many new businesses and companies. In this sense, multicultural education's transformational role in changing the structure of the school is not necessarily reflected in practices (Koubeissy & Audet, 2021). Is multicultural education developing a school environment that reduces oppression, discrimination and racism?

1. PROBLEMATIC AND CONTEXT

1.1. Québec context

In Québec, the educational reform of the 1990s was accompanied by many policies whose main focus was on diversity in schools and the linguistic and cultural integration of students. One such policy, the Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education, published in 1998 (MEQ, 1998), defines intercultural education as the ideal way to live together in a democratic, pluralist and francophone society in which social justice is one of its cornerstones. Moreover, it exhorts teachers to facilitate students' social and cultural integration, encourages them to value their own culture and the cultures of others (MEQ, 1998). The Policy on Educational Success, issued in 2017, aimed for a more inclusive approach, given that the growing diversity of the population presented new challenges for the educational system with respect to equity. One of its main measures addresses the role of the school team in supporting student wellbeing and learning in a safe, welcoming and inclusive school climate open to diversity (MEQ, 2017). An inclusive school climate requires, among other things, changes to the conventional role of the school, its policies and curriculum, the teacher's role, as well as the role of all school actors. The intent of the inclusive approach, defined as a continuous process, is to transform the attitudes and practices of institutions to take into account the diversity of needs and eliminate exclusion (Potvin, 2014). Based on the needs of students, services or practices are adjusted to ensure that students succeed (Potvin, 2014). Thus, it is the school system that adapts, not the students. Accordingly, teachers must implement these measures and policies in their classrooms that promote equity and social justice among their students. To adopt these inclusive practices, teachers require initial and in-service training and the support of a fully adapted system.

1.2. Social justice and limits of the multicultural approach

According to Kymlicka (2010), the multicultural approach is an inclusive model that rejects assimilation and pushes immigrants and visible minorities to abandon their ethnic identity and to adopt a new national identity. Likewise, Banks (1997) defined multicultural education as "a reform movement that is trying to change the schools and other educational institutions so that students from all social class, gender, racial and cultural groups will have an equal opportunity to learn" (p. 4). Embedding this in the school system and transforming the whole school environment to provide equal opportunity for all students is an ongoing process (Banks, 1997). May (1999), for example, argued that the multicultural approach has not lived up to its promise. It did not sufficiently alter the situation of minority students, the monocultural approach in school practices, and the processes of power relations and inequality which govern all these (May, 1999). According to May and Sleeter (2010), the principles of multiculturalism in education have been weakened, for example, the recognition and acceleration of intercultural respect in the school environment and consideration for racial

and ethnic diversity. The regression in the role of the multicultural approach is due to many social, economic and political factors, one being the neoliberal governance that normalized the dominant narratives, ideas and values. This type of governance produced asymmetrical power relationships and legitimized inequity (Lea, 2010). May and Sleeter (2001) opined that multiculturalism could not address this problem because of its insistence on culture. For instance, Lea (2010) explained that multicultural education has not confronted hegemony in schools and society. McLennan (2001) went as far as to postulate that multiculturalism might be seen as a threat to powerful cultures, as its culture-focused themes leave little room for cultures to interact or adapt to the fundamental beliefs and practices of others.

In the same way, May and Sleeter (2010) have questioned the basis of this approach. They argued that whereas the approach believes that the root of the conflict is a misunderstanding of differences, the problem actually lies in inequitable power-grounded relationships. It essentializes culture and reduces it to an ensemble of concrete practices that ignore the broader social and political context. Thus, rather than going beyond the celebration of differences to address sensitive issues such as racism, oppression and inequality, this approach continues to engage in the superficial interpretation of differences, the distribution of power and in solving problems without digging deeply to explore their roots. Chan (2011) argued that this essentialism might encourage teachers to believe that students of a particular ethnic group have similar learning needs. Likewise, it creates stereotypes and presumptions that frame teachers' work and limits their interaction with students, consequently opening the door to unjust educational practices. Furthermore, it challenges teachers to respond in a culturally appropriate way to their students' diverse needs (Chan, 2011).

1.3. Social justice and limits of the multicultural approach

Teachers, as previously mentioned, are not only expected to deal with diversity and the integration of measures into their classrooms, but must also teach and plan for equity and social justice. To accomplish this, they must be mindful of their practices and question their actions through self-reflection. This could be challenging, as teachers presently feel overwhelmed by the directives (policies, plans, curriculum, evaluation, etc.) of an already demanding school system. Adding to this challenge may be a lack of information about their students' backgrounds and realities and a lack of experience teaching in a multiethnic context. Mc Andrew, *et al.* (2016) stated that although some teachers address human rights and intercultural relations issues in their classrooms, others still perceive their students' ethnic, linguistic, cultural and religious diversity as a threat to their Québec identity. Likewise, Audet (2011) found that some teachers are still wary about the increasing diversity among the student body. Other teachers may subconsciously reflect negative representations conveyed in society through their attitudes and teaching practices and make false assumptions about students' issues based on specific ethnic groups in their classrooms (Potvin, 2017). This

means the debate is ongoing, and those teachers may not know how to adjust their role or adapt to the context.

Lea (2010) insisted it was the teachers' role to recognize how hegemony persists in schools, societies, and practices. She summarized the problem by explaining that "hegemonic narratives convince those of us who benefit from dominant institutional and cultural arrangements and those of us who are oppressed by them that these arrangements are 'natural'" (Lea, 2010, p. 33). This recognition is related to the concept of deficit thinking. Bishop (2010) saw that this concept represented a process for teachers, which involves surmounting obstacles to see the world differently and feel their practices as fair and just. In the context where neoliberal educational policies dominate, teachers may not be conscious of the reality of oppression and may accept this dominant structure (Macedo, 2018). In some cases, they have no purpose except those prescribed by their oppressors. Freire (1972) argued that education should be the starting point for critical reflection, so that teachers become aware of their students' reality and take action to transform it. This view also aligns with that of inclusive schools and inclusive practices.

This process of critical transformation, reflection and change cannot be done without students' engagement. To do so, teachers need to know their students, view them as allies in a common struggle for social justice (Gutstein, 2010) and be aware of the integration challenges they face. Rhedding-Jones (2010) considered that many teachers are aware of such challenges and opt for new forms of transformation to interrupt their students' assimilation. In a critical sense, teachers must realize that they should educate their students and learn from them. This critical view is absent from multicultural education. To avoid this debate and espouse a more comprehensive approach that allows us to do an in-depth analysis of our data, we use a critical multiculturalism approach to examine how the teachers' critical thinking process leads to change (Giroux, 2010).

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Social justice in education and critical multiculturalism

Referred to the American literature as "teaching for diversity" or "culturally responsive pedagogies" (Boylan & Woolsey, 2015), social justice is viewed as the heart of many approaches, such as the inclusive approach, the antiracist approach, critical multiculturalism and others. Nieuwenhuis (2015) stated that social justice in education should be based on a holistic approach that takes geo-historical and social contexts into account. This implies the necessity of considering the social reality of the situation within which social justice must be accomplished (Nieuwenhuis, 2015). It is also a conscious and reflective process (Carlisle, *et al.*, 2006). Therefore, before adjusting all school practices and measures, the system's constituents should be redefined and critically evaluated. In this article, we favour the concept

of teaching for social justice rather than teaching social justice. Teaching for social justice includes having students develop a critical perspective that questions relations of power and the existing social order so they can participate in the struggle for social change (Gutstein, 2010). Thus, it is an oriented goal for empowering students (Lea, 2010).

Critical pedagogy and multicultural education complement each other (Chan, 2011; McLaren, 2011; May & Sleeter, 2010) since critical pedagogy is grounded in social justice and equality (Chan, 2011). This approach aligns with critical multiculturalism developed in the 1990s as a theoretical framework to create critical consciousness and equitable educational practices. This approach “gives priority to structural analysis of unequal power relationships, analyzing the role of institutionalized inequities, including but not necessarily limited to racism” (May & Sleeter, 2010, p. 10). This process leads to social justice in education, where both teachers and students construct meaning out of the situations experienced in their classroom by analyzing them and adapting them to fit their needs. May (2000) identifies some characteristics of critical multiculturalism: as acknowledgment of the role of ethnicity and culture in the development of social and political identities without essentializing them; recognition of unequal power relationships; deconstruction of the apparent neutrality of civism, the set of dominant values and practices; and maintenance of critical reflexivity of specific ethnic and cultural practices. Lea (2010) stated that it is a necessary response to hegemonic narratives rooted in the educational system and a framework for teachers to identify hegemonic discourse and develop strategies to transform it. It is a critical process that deals with the various forms of inequity embedded in the educational system and a tool that empowers students and teachers to be engaged in culturally responsive practices (Ukpokodu, 2003, cited in Flynn, 2010). This approach urges teachers to reflect on what and how they teach (Nieto, 1999). It is about transforming practices that belong to the dominant culture into practices appreciated by others from different cultures (Rhedding-Jones, 2010). In that sense, Freire (1970, 2018) criticized what he called banking education, where the students are seen as ignorant and passive. For him, education is for liberation. He encouraged a critical approach in which students and teachers can read the reality of the situation and engage in a social process that promotes equity and social justice. Similarly, Lea (2010) criticizes how the one-size-fits-all teaching approach, which is promoted by standardized textbooks and neoliberal policies, prevails in all classrooms and reduces multicultural education to some visible aspects of culture. For this reason, bringing critical multiculturalism into schools implies reflecting and adapting practices and situating them in an environment that evolves, according to the various cultures represented by students (Rhedding-Jones, 2010). Thus, education should commit to preparing students to critique and question the existing social order to allow them to participate in the fight to change it (Gutstein, 2010). Based on their own experiences, they should also participate in the critical analysis of situations through a dialogue that values their voices (Stokke & Lybæk, 2018).

2.2. The competent actors

Given the challenges teachers may face in managing diversity, adopting inclusive practices and promoting social justice in their classes, we opt to consider their point of view and give them a voice to understand how they cope with the school system. To be able to understand how they deal with a situation involving one of their immigrant or refugee students, we refer to the concept of practitioners as “competent” actors (Giddens, 1987). In his theory, Giddens defined a “competent” actor as one who, because of a self-attributed “feeling of competence”, has the power to “act” and empower himself in the face of what he perceives as constraints that limit his range of possible actions. Therefore, an actor uses the “power of action” to respond to structures and directives. Giroux (2010) so far as to propose a power to act rooted in critical pedagogy. Indeed, for him, teachers must question the unequal power relations that exist. This requires restructuring and changing their role (Apple, 2011). However, despite the publication of many policies and plans favouring an inclusive approach, there is little evidence that the role of teachers is changing. Giroux (1988) questioned the whole system for failing to consider the teachers’ role in their students’ active learning process. He cited two problems that disempower teachers. First, the proletarianization of their work and the tendency to reduce teachers to the status of a technician rather than developing their role in improving critical curriculum; and, the second, absence of the school’s role as a democratic place to transform practices.

Thus, the data we collected will be explored from this social justice and critical multiculturalism approach, that recognizes teachers as competent actors.

3. METHODOLOGY AND ANALYSIS

Based on a research project on the reconstruction and theorization of elementary teachers’ stories of practice (Desgagné, 2005) in a multiethnic context in Québec, this article analyzes teachers’ cultural responses and their perceptions of their roles in supporting their students. Data were collected from 18 teachers in highly multiethnic primary schools in Québec using 60 minute long explicitation interviews (Vermersch, 2017). Teachers were asked to narrate a story related to a problem or an event that happened with one of their immigrant or refugee students in the class. An interactive session to explain the project to the participants took place before the interviews. Inspired by the use of the critical method in research (Freire, 1971; Kincheloe, *et al.*, 2011), which asserts the role of teachers as partners in the research, the collected stories were reconstructed in chronological order by the researcher and then validated by the teachers. For this article, four stories were selected because of their attempt at explaining the teachers’ actions in dealing with an immigrant or refugee student and reveal not only teachers’ perceptions of their roles, but also how they justified this role.

The corpus was analyzed using the critical multiculturalism approach (May, 2000; 2003; May & Sleeter, 2010). We undertook two overlapping levels of analysis. The initial analysis

extricates the actions of the participants through their narration of the situation. The second level of analysis, which focuses more on the story's progression, reveals how they reflect on their role. It is as if the teachers define their competence and see themselves as proficient within their work context. Subsequently, the results are presented for each of the two levels of analysis, and the participants' stories of practices are cited. Pseudonyms have replaced teachers' real names and italics are used to report what they said. These reports have been translated into English by the authors.

4. RESULTS

4.1. Teachers' actions in dealing with the situation

Alexandre, a Grade 5 teacher, with ten years of teaching experience in different schools, was worried about the last-minute arrival of Veronica, an immigrant student from Cuba: "It was not as if a new student from Québec arrived and all we had to do was to prepare a desk." He decided to give her time to "adjust." Then, around mid-September, afraid she was falling behind, he allocated time to take care of her. As he thought the Grade 5 textbook did not fit Veronica's needs, he asked a colleague from another grade level to share some French material with him. He had also developed some new materials with the help of the language support teacher, and drawn up a personalized academic plan for Veronica. He explained he had to prepare a specific schedule every morning for her to work on: "It was a big job for me." At the same time, he encouraged her to focus on her strengths: "Since she was making incredible drawings on the computer, I suggested [...] to show them to others". However, Veronica wasn't totally engaged; Alexandre said she was "upset" as she expected to be in Grade 6 rather than Grade 5, but he never discussed this issue with her. Because of all these challenges, he mentioned she was in "survival mode". This seemed to be, not only due to the last-minute arrival of the student, but also to the fact that she was an immigrant: "I did not expect to welcome an allophone student." He explained that he didn't have "information about her", but he tried to do the best he could.

Gigi, also a Grade 5 teacher with more than ten years of experience, was convinced that Jonathan, a francophone immigrant who arrived in Québec at the end of February with his father and sisters, but not his mother, needed time "to adapt". It started quite well: "Jonathan was doing his tasks". However, things began to change about two months after he arrived: "In the morning, he came to the class tired. [...] He wasn't doing his homework anymore, and I felt like he was lost". After observing his behaviour for some time, Gigi and the remedial teacher decided to report Jonathan's situation to the Director of Youth Protection (DYP). At the same time, Gigi noticed that Jonathan had some academic difficulties and was weaker than others in the class: "I did all I could to help him. I had already bonded with him; we talked to each other often, even though he wasn't talkative". At the end of the school year, she expressed her concerns as Jonathan had not shown any positive change in his attitude:

"I felt so helpless! I still did everything I could with the remedial teacher". The following year, Jonathan did not show up. Gigi explained that she was not sure what had happened to him until she received an invitation from the DYP to meet him: "I was really surprised! It touched me that he wanted to see me again and that the bond I had tried to forge with him over just a few months had touched him". She said she met with him numerous times while he was under supervision.

Likewise, **Melanie**, a Grade 2 teacher in a school in a very disadvantaged area, thought Oumar, who had just arrived in Canada with his mother to join his father, "needed time to recover from his culture shock and adjust to his new life". Melanie soon realized that Oumar had some academic difficulties. He was unmotivated and started acting out. She talked to her colleagues to "figure out how to calm him down and provide structure for him". She explained: "I was physically and psychologically exhausted because I was always looking for solutions". In class, she tried "to please him by valuing his previous experience in his country", but he responded negatively, even crying once when she talked about his country. Melanie realized that certain class activities made Oumar feel incompetent, so she tried finding new activities, such as robotics and programming, to make him "feel competent". Besides his academic challenges, Oumar was anxious as he did not have friends outside of school. She tried to establish links with a neighbourhood community organization that offered a homework assistance program, sports activities, and games twice a week to support him. Melanie explained that throughout the year, she "tried to help Oumar" as she "was convinced of certain fundamentals: believing in the potential of all students and looking for a way to motivate the differentiated student".

To prepare her elementary Welcoming Class for the arrival of Syrian refugee students, **Simone**, who had 13 years of experience, decided to read a story to her students about war, even though the story was not part of the curriculum: "My intention was to tell a story that all children could relate to". While discussing the story, she said that all the students related it to their own countries: "I was happy and proud of myself because that meant that my story was truly universal". At the end of the story, "there was a resounding silence". She said she hesitated to ask them if they had comments, but "this was the primary intention of this reading: to talk about a sensitive subject, the war". When they did start talking, she was "very confused" about the narratives of some students: "A story of cannibalism emerged from this activity! And, all the kids had something to say about humans killing and eating each other." She reacted "quickly": "I had time to recap, to say that we are safe here and that these things don't happen in Québec and that no one ever eats anyone here". Despite her students' reactions, Simone was "convinced" that what she did was "necessary": "I always create an atmosphere where all subjects can be discussed". Later the same year, Simone developed a follow-up writing activity with her students, which she does every year. She explained that she asked students to write about their migratory journey in the form of a fairy tale, allowing them to express themselves and for her to get to know more about them.

4.2. Teachers' perceptions of their role and teacher competence

The analysis of the four stories led to the conclusion that the teachers had different perceptions of their role in supporting their students. It was also apparent that the teachers associated their teaching competence to their actions.

Teaching students “from other countries that speak another language” is “not evident” for **Alexandre** who was doing “the best he could”. It seems that his responsibility is embodied in a belief that his students' integration is not only his responsibility but also a “collective action”, especially as he is “not trained to work in such a context”. He said: “I'm not the only actor working for this child [...]. It's teamwork, and I don't want to see myself alone in this.” This conviction that there are “other actors and elements” in the students' lives that he “cannot control” seems to relieve him of “guilt”. He explained: “so, if this kid isn't progressing the way I want, I'm not the only one who is responsible.” In articulating this, Alexandre seems to be redefining his sense of competence: he declared that teachers feel “incompetent” because they question whether what they are doing for immigrant students is enough to allow them to progress. However, they are not “the only ones responsible for their progress”.

Throughout her story, it appears that Gigi defined her role as one that provides a safe environment in which students can express themselves: “We need to build trust in the classroom so that the students are comfortable talking to us”. As she created a bond with Jonathan that remained after he left school, she did not feel like “a failure, as she could not have done more than what she did” She believed that small actions matter: “it's not necessarily extraordinary gestures that matter. You have to be yourself and trust your heart. It is the human side that is important!”. The way she defined her role was rooted in her understanding of what immigrant families or refugees face before they arrive in their new country: “Some people went through really difficult times before they arrived”. She also argues that “the teacher-student relationship is not something that can be learned through training”.

On the other hand, it looks like **Melanie** believes it is the teacher's responsibility to engage students: “It was my responsibility to find out what he needed to make it happen. One of my main values was to believe in the potential of Oumar and others, too”. Based on this belief, she questioned the role and responsibility of other teachers' in dealing with her student's situation: “During the year, we (teachers) never discussed what our responsibility was in this situation. It's as if everything that happened was Oumar's fault”. As she didn't “feel any openness on the part of the administration”, she decided to “work on her own”. It seems she assigned herself a role that went beyond the limits of the curriculum: “some teachers are afraid to close the workbook and do things differently”; a role that takes into consideration the reality of her students and that reflects her awareness and her inclination to transform limits to opportunities: “it was important to observe the students and treat differences as assets in

the classes and not as a constraints". She also believes in dialogue and in engaging students to be aware of the reality and to appreciate differences: "You have to discuss the differences with the students and name them (languages, religions, etc.)".

Simone seems to define her role through building a relationship with her students and listening to them to help them overcome their trauma: "We need to listen to them; We cannot solve their problems on our own. If I do not listen to my students, their issues will not be solved". Although she mentioned this is not the role she wants, Simone seems to define teaching competence when she explained that a "good teacher" must consider the particularity of teaching in a diverse context: "When working with children from all over the world, you have to be open to these things and not deny the terrible events that are happening elsewhere. Otherwise, we won't be able to do a good job". It seems this role is shaping her professional identity: "Every time a student tells me a story like this, it's not my story, but it helps build my identity. This is how our experience is created". This connection with her students' lives is also affecting her personal life: "The gravity of certain unacceptable situations plunges us into an existential depression. You have to know how to build a shell ... but it always affects our psychological health, whether we are aware of it or not." At the same time, it appears she is precautionous, especially when her discussions with her students felt "out of control". She explained her feelings: "This is the moment, in the middle of the action, when we ask ourselves whether we are right to go and play on this field, perhaps because of a lack of experience".

By describing teacher competence as a belief in collective responsibility (Alexandre); in being aware and transforming limits to opportunities (Melanie); in being aware and listening to students (Simone), and by developing trust and dialogue in class (Gigi), the teachers reveal, through their stories, that their actions to support their students.

5. DISCUSSION: TOWARD A CRITICAL MULTICULTURAL PERSPECTIVE

Through their stories, it is apparent that the teachers are contributing, in their own way, to create conditions in which they can support their immigrant or refugee students. They mentioned they couldn't have done more than they did. It seems this may have had some repercussions on their wellbeing as they felt "in survival mode" (Alexandre), "helpless" (Gigi), "physically and psychologically exhausted" (Melanie), "depressed" and "confused" (Simone). They also "lack experience" and are "not well trained" to deal with such situations. It seems they have to deal with all these situations in a school system that is neither particularly inclusive nor contributing to social justice. To better understand these teachers' critical experiences in this context, we discuss their stories using three lenses from the critical multicultural approach (Lea, 2010; May & Sleeter, 2010): Dialoguing and giving voice to students; Culturally responsive teaching; Addressing hegemony in self, school and society.

5.1. Dialoguing and giving voice to students

Moodley (1999) stated that critical students must be allowed to express themselves and talk about their stereotypes in class. In her story, Simone tends to bring forward “sensitive issues” for discussion. Believing in the importance of being aware and listening to her students, she develops a classroom environment where students can talk about anything and everything. Freire (2018) highlighted that it is not enough for the critical teacher to notice or assume an oppressed situation but must act with the student through constructive dialogue. Both the teacher and the student need to reflect on the situation to develop a culture of trust (Freire, 1970, 1974, 2018). Although Simone knows that many teachers avoid raising these topics because they find managing the conversation around them challenging, she transforms discussion into learning and opportunities for reflection so all her students can break the “taboos.” She says this is also the purpose of the writing activity she developed to encourage her students to express and narrate their own stories. By doing this, she promotes their inclusion by engaging them in a critical process of self-expression and reflection on reality.

This is not necessarily the case with all the participants. Many factors may influence this dialogue generated between the teacher and the student, and the idea of “giving voice”. Nieto (1999) considered that schooling for culturally and linguistically dominated students does not occur under the best conditions. He argued that the student's voice is absent from most analyses of multicultural education (Nieto, 1999). In a certain way, Jonathan, Oumar and Veronica were voiceless in relation to the system despite their teachers' efforts and actions to support them. This is the result of a school system that doesn't consider students' voices. Citing Freire (1970, 2018) this relates to banking education, where the students are seen as ignorant and passive social actors without any power to develop their critical conscience. Nieto (1999) pointed out that students should be consulted about schools' policies as they affect them the most. These policies could have an impact on these students' inclusion and their sense of belonging. For instance, Veronica wasn't consulted before being placed in Grade 5. In his story, Alexandre said that he did not bond with Veronica. He said he knew that she was upset about being in Grade 5, but they never discussed it. He focused on pedagogical support and language learning instead of empowering the student to question the existing system and negotiate her situation. This teacher-student relationship abolishes the transforming power of knowledge (Freire, 2001). Some teachers are unaware that they are fully overwhelmed by ministerial and institutional directives that serve only the interest of the structure in place. This restricts them from reading the world outside their classes.

5.2. Culturally responsive teaching

A critical multicultural approach supposes that all knowledge should be taught critically (Nieto, 1999) and that teachers should be culturally relevant. Seen as a practice promoting social justice, Ladson-Billings (1999) defined culturally relevant pedagogy as a pedagogy of

opposition committed to collective empowerment that rests, among other criteria, on the importance of developing students' critical consciousness through which they challenge the status quo of the current social order. The teachers' stories reveal that they increased their *marge de manoeuvre* and developed what they perceived as relevant practices to respond to their students' needs. Everything indicates that Simone was aware of this. She looked for a story related to her students' reality and a writing activity that allowed them to express their feelings and talk about their migratory journey. She decided to go beyond the prescribed curriculum and choose a different story. Citing Flynn (2010), Simone structured a critical multicultural activity and decided to go above and beyond monocultural practices (Rhedding-Jones, 2010). This is what Melanie decided to do to help Oumar integrate. She knew he liked robotics and that his father was an engineer, so she built on this reality and developed a new activity around his interest. Not only did she recognize this difference, but she built on it to create a learning activity for the whole class. Gigi was also motivated to support Jonathan to the point where she maintained a good relationship with him the following year. Alexandre also challenged himself to find new topics and exercises that were different from the curriculum. He also explained how he invested in Veronica's artistic abilities to support her integration. Culturally relevant teachers use a student's culture as a vehicle for learning (Ladson-Billings, 1999). These teachers are questioning the prescribed curriculum and acting to make specific changes in their practices according to their perceptions of their roles and their feeling of competence.

However, culturally responsive teaching entails a long process that requires other actors from the school and the school system itself to adapt. The teachers should be empowered and critical to challenge students to learn how to critically negotiate the world around them (Macedo, 2018) and understand the hidden dominant ideologies instead of being just taught to read and write (Freire, 1970; 2001; 2018; Kincheloe, *et al.*, 2011). For this reason, going beyond the curriculum shouldn't be a goal in and of itself but should also aim to challenge other actors and constituents of the system to transform the social order for the sake of their students. For instance, Gigi described her role as building trust and dialogue with Jonathan, and she maintained a relationship with him. She had signaled his situation to the DYP. However, in her story, she mentioned that she was concerned as Jonathan had not shown any positive change in his attitude. It could be that Jonathan's situation required more than just the teacher's actions and that simply recognizing his reality was not sufficient to break the status quo, other factors control the situation.

5.3. Addressing hegemony in self, school and society

What does our reflection on these narrated stories reveal about teachers' practices, roles, and how they address them? Do they use deficit lenses to justify their actions? Or, in other words, are they blaming the students or their families for their challenges in helping them integrate? Lea (2010) mentioned that when teachers engage in reflection, they recognize

hegemony in themselves, school, and society with respect to the students and try to undo deficit thinking. In her story, Melanie blamed the system and her colleagues for their deficit actions: "It's as if everything was Oumar's fault". She added that she did not feel "any openness" on their part, so she worked independently. She was aware that Oumar was experiencing cultural shock and that he needed time to adapt. In using this anti-deficit discourse (Patton Davis & Museus, 2019) and in criticizing her colleagues' discourse, Melanie addresses the hegemony in school and gives voice to Oumar. Simone is beginning to break the cycle of hegemony by using stories and tools from outside the formal curriculum that simply reflects the dominant group's values, norms, and language. It seems like the teachers are redistributing the unequal power relationships reproduced by the institutional system. By taking this stance, both teachers' actions had some of the characteristics of critical multiculturalism, such as recognizing unequal power relationships and the deconstruction of dominant values and practices (May, 2000).

On the other hand, all the teachers mentioned that the students had newly arrived and needed time to understand what is happening and adapt. That means that they are aware that the school system, the policies, the language of instruction, the curriculum and the resources are not suited to fit these students' reality. For example, an institutional decision forces Alexandre to accept a student in his class 15 minutes before the beginning of the first school day. Thus, having to act on this last-minute decision, he chose to give Veronica time to adapt until he was prepared to deal with the situation. It is apparent that the teachers try to compensate for the shortfall caused by the school system itself. However, compensatory activities may remain superficial and limited to the formal curriculum and the societal system outside the class, and the distribution of power in this system is not questioned by the teachers. In addition, these activities risk essentializing students' culture and identities. In fact, on one occasion, when Melanie initiated class discussions relating to Oumar's country of origin, he was reduced to tears. Although Melanie describes in her story "difference as an asset", which reflects her appreciation of diversity, her action might result from essentialism that negatively affects Oumar's inclusion. Oumar feels culturally disconnected rather than engaged. As Chan (2011) stated, essentialism creates stereotypes and presumptions that frame teachers' work. This may inhibit teachers from addressing the hegemony found in school, and society and believing, as Lea (2010) mentions, that the societal arrangement is normal. This is how deficit thinking is created.

CONCLUSION

In general, it is apparent that the teachers go beyond the prescribed curriculum and expand their *marge de manoeuvre* to act in a more responsive way to provide additional support to their students. Moreover, some of their actions show that they transform the limits and constraints of the context into learning opportunities. They outsmart the school system to achieve some of their objectives. Referring to Giddens (1987), the teachers, because they feel

competent, empower themselves to go beyond the structures and the directives to create opportunities. They do the best they can to overcome the limits. Are teachers devising equitable teaching practices to promote social justice? In light of the critical multicultural approach, this article explores teachers' participation in the school justice system by analyzing their stories to see how they supported their students' integration. Throughout the article, teachers were given a voice to narrate their actions. Are they critical multiculturalist teachers? Our analysis shows the answer to such a question is not evident. Although these teachers tend to change their students' reality, they cannot escape or contest "alone" the norms of an academic, societal and political system that governs power relationships and privileges its dominant norms and values. It is not fair to interrogate these teachers' promotion of social justice in education without questioning the mainstream curriculum and the institutional set of prevailing norms and values. Whereas these teachers participate in the justice system, they do not have control over all the factors in the field. The analysis shows that teachers' interventions are based on experience and an awareness (Freire, 1972) of their students' reality. They are mindful of the need to go outside the prevailing hegemony and deconstruct the deficit thinking mindset.

REFERENCES

- Apple, M. W. (2011). Global Crises, Social Justice, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 222–234. <https://doi.org/10.1177%2F0022487110385428>
- Audet, G. (2011). L'interculturel en classe : pour une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill*, 46(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7202/1009176ar>
- Banks, J. A. (1997). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J.A. Banks, & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 3-31). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2006). Improving Race Relations in Schools: From Theory and Research to Practice. *Journal of Social Issues*, 62(3), 607-614. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1540-4560.2006.00476.x>
- Bishop, R. (2010). Discursive Positioning and Educational Reform. In M. Stephen, & C. E. Sleeter, (Eds.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (pp. 61-72). New York, NY: Routledge.
- Boylan, M., & Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education*, 46, 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.007>
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64. <http://dx.doi.org/10.1080/10665680500478809>

- Chan, A. (2011). Critical multiculturalism: Supporting early childhood teachers to work with diverse immigrant families. *International Research in Early Childhood Education*, 22(1), 63-75.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Flynn, J. E. (2010). Discussing Race and Culture in the Middle-School Classroom: Scaffolding Critical Multiculturalism. In M. Stephen, & C. E. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (pp. 165-176). New York, NY: Routledge.
- Freire, P. (1970). The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review*, 40(2), 205-225.
<https://doi.org/10.17763/haer.40.2.q7n227021n148p26>
- Freire, P. (1971). *Conscientisation. Recherche de Paulo Freire*. Colmar : Éditions d'Alsace.
- Freire, P. (1972). Education: domestication or liberation. *Prospects: quarterly review of education*, 11(2), 173-181.
- Freire, P. (1974). *La pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, INC.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (50th ed.). London: Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. London: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721. <https://doi.org/10.2304%2Fpie.2010.8.6.715>
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Grant, C. A., & Gibson, M. L. (2013). 'The path of social justice': A Human Rights History of Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.750190>
- Gutstein, E. (2010). Critical Multicultural Approaches to Mathematics Education. In M. Stephen, & C. E. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (pp. 127-138). New York: Routledge.
- Kymlicka, W. (2010). État actuel de multiculturalisme au Canada et thèmes de recherche sur le multiculturalisme canadien 2008-2010.
https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=13143
- Kincheloe, J., McLaren, P., & Steinberg, S. (2011). Critical Pedagogy and Qualitative Approach. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 163-178). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Koubeissy, R., & Audet, G. (2021). Towards critical teaching in a multi-ethnic context for a just integration of minority students. In V. Alves, & B. da Silva (Eds.), *Access to Justice in the Americas* (1st edition, pp. 419-442). <https://doi.org/10.53080/forjus-ajam>

- Koubeissy, R. (2019). *Enseigner dans un milieu multiethnique : pratiques de soutien des enseignants auprès d'élèves immigrants*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Ladson-Billings, G. (1999). But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
<https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Lea, V. (2010). Empowering Preservice Teachers, Students, and Families Through Critical Multiculturalism: Interweaving Social Foundations of Education and Community Action Projects. In M. Stephen, & C. E. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (pp. 33-46). New York, NY: Routledge.
- Macedo, D. (2018). Introduction to the 50th Anniversary Edition. In P. Freire (Ed.), *Pedagogy of the Oppressed* (50th ed., pp. 1-33). London: Bloomsbury Academic
- May, S. (1999). Introduction: Towards Critical Multiculturalism. In S. May (Eds.), *Critical Multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education* (pp. 1-10). London: Falmer Press.
- May, S. (2000, April 24). *Multiculturalism in the 21st century: challenges and possibilities*. Presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, USA. <https://eric.ed.gov/?id=ED441742>
- May, S. (2003). Critical multiculturalism. In M. Peters, C. Lankshear, & M. Olssen (Eds.), *Critical Theory and the Human Condition: Founders and Praxis* (pp. 199-212). New York: Peter Lang Publishing Inc.
- May, S., & Sleeter, C.E. (2010). Introduction. Critical Multiculturalism: Theory and Praxis. In S. May & C.E. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (pp. 1-18). London: Routledge.
- Mc Andrew, M., Audet, G., & Bakhshaei, M. (2016). Immigration and Diversity at School: An Assessment. In C. Kirkey, R. Jarett & S. Gervais (Eds.), *Quebec Questions: Québec Studies for the 21st Century* (pp. 297-315). Don Mills: Oxford University Press.
- McLaren, P. (2011). Revolutionary critical pedagogy for a socialist society: A manifesto. *The Capilano Review*, 3(13), 61-66.
- Mclennan, G. (2001). Can there be a 'critical' multiculturalism? *Ethnicities*, 1(3), 389-422.
<https://doi.org/10.1177%2F146879680100100306>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2017). *Policy on Educational Success, A Love of Learning, A Chance to Succeed*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_A_1.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *A School for the Future: Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterCulturelle_UneEcoleAvenir_a.pdf
- Nieto, S. (1999). Critical Multicultural Education and Students' Perspectives. In S. May (Ed.), *Critical Multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education* (pp. 191-215). London: Falmer Press.

- Nieuwenhuis, J. (2010). Social justice in education revisited. *Education Inquiry*, 1(4), 269-287. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i4.21946>
- Patton Davis, L., & Museus, S. D. (2019). What Is Deficit Thinking? An Analysis of Conceptualizations of Deficit Thinking and Implications for Scholarly Research. *Currents*, 1(1), 117-130. <http://dx.doi.org/10.3998/currents.17387731.0001.110>
- Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, (3), 97-121. <https://doi.org/10.7202/1042939ar>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 1(33), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Rhedding-Jones, J. (2010). Critical Multicultural Practices in Early Childhood Education. In M. Stephen & C. E. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (pp. 73-85). London: Routledge.
- Stokke, C., & Lybæk, L. (2018). Combining intercultural dialogue and critical multiculturalism. *Ethnicities*, 18(1), 70-85. <https://doi.org/10.1177%2F1468796816674504>
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Éditeur.

La perception des inégalités et la promotion de la justice sociale par de futur-es enseignant-es issu-es de la migration

Olivier Delévaux, *Haute École Pédagogique du Canton de Vaud*

DOI : [10.51186/journals/ed.2021.11-1.e430](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e430)

Résumé

Les constats liés à la surreprésentation des élèves issu-es de la migration dans les filières de formation à exigences élémentaires ou dans les structures de l'enseignement spécialisé montrent que, malgré la mise en évidence depuis de nombreuses années des mécanismes de discrimination systémique opérant au sein du système scolaire, l'évolution en termes de réussite éducative n'est pas satisfaisante. Notre recherche qualitative s'appuie sur 25 entretiens semi-dirigés réalisés auprès de futur-es enseignant-es primaires issu-es de la migration de la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne. Elle vise à mettre en évidence des expériences d'injustices dans leur propre parcours, mais également leurs observations de discriminations liées à l'origine des élèves dans le cadre des stages et à évoquer des pistes visant un renforcement de la justice sociale au sein de l'école. Les résultats montrent que la quasi-totalité des personnes interrogées a été confrontée personnellement à des difficultés en lien avec leur histoire migratoire. Leurs parcours scolaires et de formation sont souvent parsemés d'embûches, peu linéaires, et parfois marqués par des injustices manifestes. Ils sont également souvent témoins, lors de leurs stages, de manifestations de discriminations visant les élèves issu-es de la migration. Les pistes évoquées impliquent les enseignant-es et s'orientent vers les élèves, mais surtout vers leurs familles.

Mots-clés : discrimination systémique, futur-es enseignant-es, inégalités scolaires, issu-es de la migration, justice sociale

Abstract

Mechanisms of systemic discrimination operating within the school system have been highlighted for many years. Despite this fact, research has shown an over-representation of students with a migrant background in special education structures. This observation demonstrates that the evolution in terms of educational equity is not satisfactory. Our qualitative research is based on 25 semi-structured interviews with future primary school teachers with a migration background at Lausanne University of Teacher Education. It aims to

highlight experiences of injustice in their own careers, but also their observations of discrimination related to the origin of students in the context of internships. Moreover, we wanted to explore possible ways to strengthen social justice within the school. Our results show that almost all the interviewees were personally confronted with difficulties related to their migration history. Their educational and training paths are often strewn with pitfalls, not very linear, and sometimes marked by obvious injustices. During their internships, they also often witnessed manifestations of discrimination against students with a migration background. The possible solutions mentioned involve the teachers and are directed towards the students themselves but especially towards their families.

Keywords: educational inequalities, future teachers, migrant backgrounds, social justice, systemic discrimination

INTRODUCTION

La population issue de la migration constitue une part importante de la population résidente suisse. À titre indicatif, elle représente actuellement, selon l'Office fédéral de la statistique, 36% de la population résidante permanente du pays. Le parcours des jeunes issu-es de la migration¹ dans le système éducatif constitue à nos yeux un enjeu majeur en termes de participation de cette population au sein de la société. Dans le canton de Vaud où se situe notre recherche, si le pourcentage de ces élèves au sein de la scolarité obligatoire est globalement comparable aux chiffres concernant l'ensemble de la population, le taux d'enseignant-es de nationalité étrangère au primaire (1^{ère} à 8^{ème} année de scolarité obligatoire) et au secondaire I (9, 10 et 11^{ème} année de scolarité obligatoire) est cependant beaucoup plus faible (8,2% pour l'ensemble de la scolarité obligatoire²³). On pourrait y voir, entre autres explications, une conséquence des mécanismes qui aboutissent à une sous-représentation des jeunes issu-es de la migration dans les filières de formation à exigences élevées. La thèse de doctorat en cours dont est issu cet article se focalise sur le parcours biographique et de formation de futur-es enseignant-es issu-es de la migration. Nous cherchons en particulier à mettre en évidence les facteurs qui, en dépit du fait qu'elles/ils ont été confronté-es à des obstacles ou à des manifestations de discriminations systémiques (Dhume, 2016), leur ont permis d'accéder à l'enseignement supérieur et les ont conduit-es au choix d'une formation à l'enseignement. Nous considérons également qu'en raison de leurs expériences spécifiques, elles/ils constituent des observateurs et observatrices privilégié-es de la scolarité des élèves issu-es de la migration qu'elles/ils rencontrent à

¹ Nous utilisons le terme migration, au singulier, pour désigner un processus général de déplacement caractérisant la biographie familiale des personnes concernées par notre recherche.

² Source : Office fédéral de la statistique : Personnel des écoles 2019/20: scolarité obligatoire, degré secondaire II et degré tertiaire (écoles supérieures) <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnel-institutions-formation.assetdetail.16444025.html>

³ Ce taux serait différent si les statistiques tenaient compte des binationalités.

l'occasion de leurs stages, et qu'elles/ils sont à même d'évoquer des pistes pertinentes pour favoriser leurs réussites scolaire et éducative.

Dans un premier temps, nous situerons l'objet de la recherche en regard d'éléments venant alimenter la réflexion sur les inégalités scolaires et sociales. Nous proposerons ensuite une réflexion sur les notions d'égalité et d'inégalités scolaires (Dubet, 2009), et une tentative de précision des dimensions de la notion de justice sociale dans le contexte qui nous intéresse (Forsé, 2014 ; Fraser, 2005). Finalement, après quelques précisions méthodologiques, nous exposerons et discuterons nos résultats intermédiaires et tenterons de mettre en évidence les liens entre les données recueillies et des dimensions retenues de la justice sociale, dans un but d'éclairer les mécanismes à l'œuvre et de promouvoir des mécanismes favorisant la résilience et la réussite éducative.

1. SCOLARITÉ DES ÉLÈVES ISSU-ES DE LA MIGRATION

Il y a presque vingt ans, dans la foulée des résultats de l'enquête PISA 2000, un rapport mettait en évidence la surreprésentation des élèves issu-es de la migration dans les voies de formation à exigences élémentaires (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2003). Kronig (2003), par exemple, relevait que :

Non seulement la part des enfants immigrés dans la catégorie des élèves à faible capacité d'apprentissage est disproportionnée, mais elle est en croissance continue. Leur nombre n'a augmenté que d'un tiers dans les classes ordinaires tandis qu'il a triplé dans les classes spéciales. [...] Ces développements sont comparables au processus de la création de sous-couches sur le marché de l'emploi, tel qu'il a été décrit par les sociologues au cours des années 70. (p. 24)

L'auteur rappelait également que les premières recommandations de la CDIP⁴ concernant une meilleure prise en compte de la diversité culturelle des élèves avaient été formulées au début des années 1970, mais qu'elles étaient restées sans effet sur le nombre d'assignations des élèves immigré-es aux structures de l'enseignement spécialisé. Pour lui, cet état de fait est à mettre en lien avec une conception réductrice de l'échec scolaire des élèves issu-es de la migration qui ne tient pas compte d'autres variables que les difficultés individuelles d'apprentissage.

En 2018-2019, selon l'Office fédéral de la statistique⁵, la part des élèves non suisses⁶ s'élève à 28% pour l'école obligatoire en moyenne nationale, ce taux variant cependant fortement d'un canton à l'autre. Ce pourcentage est en constante évolution. À titre de comparaison, la

⁴ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

⁵ Sources pour l'ensemble des pourcentages présentés : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire.html>

⁶ La statistique s'appuie sur la nationalité des élèves scolarisé-es et non sur le statut migratoire et fait ainsi mention « d'élèves étrangers »).

moyenne nationale était d'un peu moins de 22% en 2000-2001. Nous nous intéresserons particulièrement à la sélection en fin d'école primaire et à l'orientation vers des voies d'étude différenciées par leur niveau d'exigence au secondaire I. En 2018-2019, l'école primaire, organisée en tronc commun, montre un pourcentage d'élèves d'origine étrangère proche des 28% évoqués pour l'école obligatoire dans son ensemble, tout comme le secondaire I considéré dans son ensemble. Lorsque l'on considère les voies du secondaire I à exigences élémentaires, on constate cependant que la part d'élèves d'origine étrangère s'élève à plus de 37%, alors qu'elle est d'un peu moins de 18% dans les voies du secondaire I à exigences étendues. Ce constat vient étayer les témoignages des étudiant-es issu-es de la migration que nous avons interrogé-es qui, souvent, font état d'un constat de minorisation lors de leur orientation vers des voies pré-gymnasiales⁷ et, plus tard, lors de leur accès à une école de maturité gymnasiale qui leur ouvrira les portes de l'enseignement supérieur.

Concernant l'enseignement spécialisé, nous constatons des variations importantes du pourcentage d'élèves d'origine étrangère selon le type d'offre de l'enseignement spécialisé. En moyenne suisse, ces élèves représentent près de 27% de l'effectif des élèves bénéficiant de mesures de l'enseignement spécialisé en classe ordinaire, soit un chiffre proche du taux relevé pour l'école obligatoire dans son ensemble. Ils sont près de 56% dans les classes spéciales des établissements scolaires et environ 37% dans les écoles spécialisées. Ceci met en évidence que, si le taux d'élèves d'origine étrangère bénéficiant d'une offre de pédagogie spécialisée au sein de l'école ordinaire est comparable au taux de leur présence dans l'école obligatoire, il est beaucoup plus important lorsque les mesures sont ségrégatives.

2. DES FUTUR-ES ENSEIGNANT-ES ISSU-ES DE LA MIGRATION

Les constats précédemment identifiés sont les mêmes dans les pays voisins, par exemple en France (Brinbaum, *et al.*, 2012) ou en Allemagne (Allemann-Ghionda, *et al.*, 2006 ; Gomolla & Radtke, 2009), et les facteurs de risque identifiés (Coradi Vellacott & Wolter, 2002) sont globalement les mêmes (p. ex. attentes inférieures de l'école face à l'élève, en lien avec la situation familiale, influence du capital économique et culturel, allophonie).

Plutôt que de nous focaliser sur les facteurs de risques, nous avons choisi de nous intéresser aux facteurs de protection, et pour ce faire, d'analyser les parcours biographiques et de formation de futur-es enseignant-es issu-es de la migration. L'augmentation régulière de leur nombre au sein des cohortes d'étudiant-es nous a interpellé et nous a amené à vouloir en savoir plus sur leur parcours, leurs motivations, leurs perceptions de la justice sociale au sein du système éducatif. Nous avons pu, au travers de nos contacts avec elles et eux, prendre

⁷ En Suisse, le secondaire 2, qui fait suite à la scolarité obligatoire, propose deux voies principales : voie maturité gymnasiale qui donne accès aux hautes écoles et aux universités, et voie formation professionnelle initiale qui débouche sur un certificat fédéral de capacité. Le secondaire 1 introduit généralement une sélection qui pré-orienté des élèves vers l'une des deux voies.

conscience de la diversité et de la complexité des trajectoires qui les ont amené-es jusqu'à une formation d'enseignant-es.

Notons qu'il n'y a pas, du moins en Suisse romande, de politique active de recrutement ou de formation d'enseignant-es issu-es de la migration telle qu'on peut en trouver en Grande-Bretagne (Charles & Legendre, 2006) ou en Allemagne (Allemann-Ghionda, *et al.*, 2006). Il s'agit dans cette perspective de favoriser l'engagement d'enseignant-es formé-es à l'étranger ou d'encourager la formation chez les jeunes issu-es de la migration, en escomptant chez elles et eux des compétences particulières en matière de prise en compte de la diversité culturelle des élèves. De fait, l'accès à la formation à l'enseignement pour des personnes d'origine étrangère, notamment pour le degré primaire, ne s'est ouvert dans notre pays qu'avec l'apparition de hautes écoles pédagogiques et la délivrance d'un titre reconnu au niveau national. De manière générale, le recrutement du personnel enseignant n'est pas soumis non plus à des concours, mais se fait sur la base de postulations libres. Par conséquent, l'intérêt pour ces formations auprès des jeunes issu-es de la migration est un phénomène assez récent, qui, même s'il est en augmentation régulière, reste encore assez marginal. Selon notre observation, basée sur les statistiques internes de la Haute école pédagogique du canton de Vaud et les entretiens réalisés, cet intérêt concerne surtout des personnes issues de la migration de deuxième génération, nées en Suisse ou y ayant effectué la plus grande partie de leur scolarité.

Au travers de notre recherche, nous souhaitons tout particulièrement identifier ce qui leur a permis d'accomplir un parcours caractérisé par la réussite scolaire et connaître ce qui, de leur point de vue de témoins privilégié-es, serait à même de réduire les inégalités et donc de renforcer la justice sociale au sein du système éducatif.

3. INÉGALITÉS ET JUSTICE SOCIALE

Nous empruntons à Dubet (2009) une classification des inégalités scolaires en trois types : égalité d'accès, égalité des chances et égalité des résultats.

La première peut être assimilée à la distribution des biens scolaires à l'instar d'autres biens de consommation. On pourrait considérer a priori qu'en Suisse, comme dans les pays qui l'entourent, cette forme d'égalité ne constitue plus un enjeu, du moins pour la formation élémentaire.

L'égalité des chances prend son sens lorsque l'égalité d'accès est garantie : « Ce modèle domine aujourd'hui dans les sociétés qui considèrent que tous les individus sont fondamentalement égaux et qu'ils doivent donc occuper des positions sociales inégales en fonction de leur seul mérite » (Dubet, 2009, p. 19). Ce modèle est donc étroitement lié à l'idée de méritocratie qui justifie sélection scolaire et orientation vers des filières différenciées en termes d'exigences, mais également de débouchés professionnels. Sous couvert de

principe d'égalité, on admet donc l'existence d'inégalités si l'on considère l'accessibilité à l'ensemble des offres de formation et des perspectives professionnelles.

L'égalité des résultats, quant à elle, tente de corriger l'approche méritocratique. Dans cette perspective, le système scolaire le plus juste vise à diminuer les inégalités entre les moins bons et les meilleurs élèves, ou encore à rapprocher les résultats des enfants d'ouvrières/ers de ceux des enfants de cadres (Dubet, 2009).

On considère ainsi prioritairement les élèves les plus vulnérables, et on alloue plus de moyens à la formation élémentaire, privilégiant les tronc communs et la mixité sociale. Poussée plus loin, cette logique peut aboutir à la mise en place de mesures de discrimination positive et introduire ainsi certaines formes d'inégalités considérées comme justes. L'égalité des résultats peine à se développer dans notre système éducatif, et le constat que nous faisons plus haut quant à la surreprésentation des élèves issu-es de la migration dans les filières de formation à exigences élémentaires illustre bien la conviction méritocratique qui anime les politiques scolaires, et qui se manifeste notamment par les craintes souvent exprimées de baisse des exigences liées à l'application de principes d'égalité des résultats.

Les élèves les plus vulnérables, dont les élèves issu-es de la migration font souvent partie bien que nous refusions tout amalgame, sont donc confronté-es à un système qui pratique une sélection précoce et qui les oriente vers des filières différenciées. Cette orientation se fonde non seulement sur leurs performances scolaires, mais également parfois sur des préjugés et stéréotypes quant à leurs capacités futures à évoluer dans une filière à exigences élevées, ou quant aux compétences supposées de leur famille à fournir un accompagnement adéquat dans leur scolarité. Meyer (2009), mentionnant la recherche de Kronig (2007) sur l'exactitude de la mesure, l'équité de l'évaluation et sa qualité pronostique, relève à ce sujet que la « décision de sélection dépend également fortement du contexte de la classe, du corps enseignant qui procède à l'évaluation et surtout de caractéristiques sans rapport avec les performances, telles que le sexe, la couche sociale ou l'origine migratoire des élèves testés » (p. 69).

Les concepts de justice sociale et de justice distributive contribuent à éclairer la question des égalités scolaires ou à établir en quoi certaines inégalités peuvent être considérées comme justes. Michel Forsé (2014) relève trois critères de justice sociale :

Le premier vise à satisfaire les *besoins* (au moins) élémentaires de chacun. Le deuxième s'appuie sur l'*équité*, c'est-à-dire une rétribution proportionnelle aux investissements des uns et des autres dans ce qui se trouve être collectivement à distribuer. Concrètement, il s'agit le plus souvent de faire en sorte que chacun soit rétribué selon ses mérites propres [...]. Le troisième principe cherche à obtenir une stricte *égalité* de chacune des parts. (p. 108)

On voit bien la superposition possible de ces critères avec les formes d'égalité proposées par Dubet (2009). Forsé (2014) attire l'attention sur leur incompatibilité entre eux a priori, et sur la nécessité de les hiérarchiser. L'auteur, citant Deutsch (1975 ; 1985), mentionne que :

Dans les situations où l'objectif premier de la coopération est la productivité économique, le *mérite* [*le critère d'équité*] est le critère dominant de justice distributive. Dans les situations où l'objectif premier de l'interaction humaine est la recherche ou l'entretien de relations sociales pour elles-mêmes, l'*égalité* est le critère dominant. Enfin, dans les situations où l'objectif premier de la coopération est le développement personnel et le bien-être personnel, le *besoin* est le critère dominant. (Forsé, 2014, p. 114)

Les résultats de l'enquête European Values Study (EVS) réalisée à l'échelle européenne en 1999 montrent un consensus quant à la hiérarchisation des critères :

Parmi les critères de justice, s'il faut n'en retenir qu'un, ce sera avant tout la garantie des besoins de base. S'il faut en retenir deux, ce seront en priorité cette garantie associée à la reconnaissance des mérites. Quant à la réduction des inégalités, elle représente, comme nous l'avons vu, le critère le moins cité relativement aux deux autres, mais lorsqu'elle est jugée importante, c'est très souvent sous la condition que la reconnaissance des mérites ait déjà été jugée telle. (Forsé, 2014, p. 118)

Ceci vient confirmer notre sentiment quant aux obstacles qui se dressent contre l'application d'une forme d'égalité scolaire recourant moins aux principes méritocratiques. Si la satisfaction des besoins élémentaires ne fait pas débat, elle ne constitue cependant plus un enjeu premier en Suisse. L'école est par contre soumise, au sein d'une société très libérale, à des tensions entre les convictions productivistes qui privilégient une distribution des biens (et des orientations scolaires) basée sur le mérite et des principes prônant une réduction des inégalités par l'égalité des résultats ou, plus loin, l'égalité d'accès à l'emploi.

De manière complémentaire à ces éléments, nous trouvons particulièrement intéressante l'approche de Fraser (2005) pour qui « la justice implique à la fois la redistribution et la reconnaissance » (p. 13). Pour l'auteur, alors que la justice redistributive s'attacherait à corriger les injustices de type socioéconomique, la justice liée à la reconnaissance s'appliquerait davantage aux situations d'injustice de type culturel. Fraser (2005) met cependant également en évidence le fait que les deux types sont souvent liés et que cette approche comporte des limites et présente un dilemme : « les personnes qui sont objets simultanément d'injustice culturelle et d'injustice économique ont besoin à la fois de reconnaissance et de redistribution ; elles ont besoin à la fois de revendiquer et de nier leur spécificité » (2005, p. 22). Elle ajoute à son modèle une dimension supplémentaire transversale à l'axe « redistribution/reconnaissance » et propose deux manières de « remédier » à l'injustice qu'elle appelle respectivement « remèdes correctifs » et « remèdes transformateurs » :

Les remèdes correctifs à l'injustice sont ceux qui visent à corriger les résultats inéquitables de l'organisation sociale sans toucher à leurs causes profondes. Les remèdes transformateurs, pour leur part, visent les causes profondes. L'opposition se situe entre symptômes et causes, *et non* entre changement graduel et transformation radicale. (Fraser, 2005, pp. 34-35)

L'auteure propose donc un modèle qui combine en quatre quadrants *types de justice et remèdes*. Sa proposition est de privilégier les remèdes transformateurs, qu'ils soient appliqués à la justice redistributive ou à la reconnaissance, plus à même d'apporter des modifications sociétales profondes.

Confronté-es à une école dans laquelle la méritocratie prédomine et donc exposés à des facteurs de risque, certain-es élèves a priori vulnérables parviennent tout de même à développer de la résilience et à accomplir, même si ce n'est pas sans difficulté, un parcours de formation en lien avec leurs potentialités. Notre objectif est de rendre visibles les obstacles rencontrés et observés, mais aussi ce qui apparaît comme facteurs de protection dans le parcours biographique et de formation de futur-es enseignant-es issu-es de la migration. Nous souhaitons également mettre en évidence ce qui leur paraît constituer des pistes d'amélioration de la justice sociale dans l'école en favorisant une meilleure réussite scolaire et éducative des élèves issu-es de la migration. Nous tenterons de mettre en relation ces constats et propositions avec les critères de justice sociale évoqués plus haut.

4. MÉTHODOLOGIE

Dans une logique de recherche qualitative, et à partir d'une démarche descriptive et interprétative, la visée de la recherche sur laquelle s'appuie cet article est de permettre une meilleure compréhension des phénomènes à l'œuvre (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011) pour favoriser la réussite des parcours de formation d'élèves issu-es de la migration.

Nous nous appuyons ici sur les données recueillies au travers d'une première série de 25 entretiens semi-dirigés (Kaufmann, 2011 ; Savoie-Zajc, 2009) avec des étudiant-es en dernière année de formation en enseignement primaire. Notre choix s'est porté sur cet échantillon pour deux raisons principales : concernant l'enseignement primaire, il s'agit des futur-es enseignant-es qui sont et seront le plus confronté-es à l'hétérogénéité des classes puisqu'intervenant dans le tronc commun de la scolarité. Nous avons ensuite privilégié des étudiant-es en fin de formation d'une part parce qu'elles/ils ont un bagage expérientiel lié au stage un peu plus conséquent, mais également, car nous avons pour projet de reprendre contact après une année d'expérience professionnelle, soit l'année suivant le premier entretien, afin de confronter certaines données à leur pratique professionnelle.

Le recrutement des participant-es s'est fait via un courriel, adressé à l'ensemble des étudiant-es de la cohorte, qui présentait la recherche et ses buts, ainsi que le profil des étudiants recherchés. Les 25 étudiant-es correspondant au profil défini (étudiant-es pour l'enseignement primaire né-es en Suisse de parents migrants ou ayant elles-mêmes ou eux-mêmes migré et accompli une partie de leur scolarité en Suisse) et intéressé-es à contribuer à la recherche se sont ensuite manifesté-es par retour de courriel. L'accès aux étudiant-es a été facilité par l'appartenance de l'auteur-e à l'institution de formation.

Les entretiens ont fait l'objet d'une transcription puis d'un traitement qualitatif par codage et catégorisation (Van der Maren, 1996) réalisé à l'aide du logiciel NVivo 12.

5. RÉSULTATS

5.1. Parcours non linéaires et discriminations

Les entretiens réalisés ont révélé une grande diversité de parcours biographiques et de formation, nous renforçant dans la conviction qu'il est nécessaire de considérer les individualités et l'unicité des histoires en premier lieu. Même si certaines tendances se dégagent parmi les 25 étudiant-es interrogé-es ici, les raisons de la migration, le statut migratoire, le statut socioculturel de la famille, la langue maternelle, le nombre d'années de scolarité effectuées en Suisse, pour ne citer que ces éléments, sont autant de variables qui influencent la diversité de leurs parcours. Parmi les points communs relevés, dans leur très grande majorité, les cursus de formation n'ont pas été linéaires, et la quasi-totalité des personnes interrogées relatent avoir été confrontées à de la discrimination durant leur scolarité.

Dans plusieurs cas, des étudiant-es nous ont rapporté n'avoir pas perçu, sur le moment, que certains actes ou propos étaient discriminatoires, mais en avoir pris conscience plus tard. L'âge au moment des faits est parfois évoqué, ainsi que l'impression d'une certaine naïveté poussant à considérer que ce qui se passait était « normal » : « Plus on grandit, plus on comprend de choses et plus on se rend compte qu'il y a des formes de... je ne dirais pas racisme, mais en tout cas de rabaissement » (V., 24 ans).

Cette discrimination peut prendre des formes diverses et nous nous concentrons ici sur des exemples qui ont un lien direct avec la scolarité. Plusieurs étudiant-es font part de difficultés présumées ou anticipées qui se sont avérées sans fondement :

On m'a dit : « Ah, mais tu devras travailler beaucoup plus, tu auras des difficultés en français, tu auras des difficultés en maths ». Et au final, quand je l'ai réussi, je me suis dit : « Mais de quelles difficultés ils parlaient ? ». (M., 22 ans)

L'anticipation de difficultés scolaires est parfois justifiée par les professionnel·les par le fait que la langue parlée à la maison est différente de la langue de scolarisation et/ou par la conviction que les parents ne pourront pas accompagner la scolarité de leur enfant.

Parfois, il s'agit de mise en doute des capacités qui semblent ne reposer que sur des préjugés liés à l'origine migratoire des élèves :

Le dernier jour [d'école obligatoire], malgré mes excellentes notes et les certificats que j'avais, la maîtresse de classe n'a pas voulu me donner mon... vous savez, on appelle ça le « carnet blanc » en fait, à l'intérieur il y a le résumé des trois ans avec tous les certificats, toutes les notes. On peut le prendre si on veut par exemple aller au gymnase⁸ et si on ne veut pas forcément le faire, ou si on veut faire un apprentissage ou autre, ils peuvent le garder eux. Et je me souviens que j'avais dit que moi j'en ai besoin, moi je vais au gymnase, « non, mais tu es sûre que tu en as besoin ? ». (F., 24 ans)

Certain-es mentionnent également des situations ouvertement xénophobes : « *'Vous, vous n'allez jamais réussir'*. Et elle le disait sans aucune gêne à tous les étrangers » (M., 23 ans).

5.2. Sélection et orientation : une autre forme d'inégalité d'accès

Un certain nombre de ces manifestations discriminatoires est directement lié au processus de sélection et d'orientation en fin d'école primaire, lui-même en cause dans les parcours non linéaires que nous avons relevés.

Les futur-es enseignant-es que nous avons rencontré-es ont pour la plupart connu l'ancien système de sélection de l'école vaudoise qui opérait, en fin de 6^{ème} année primaire de l'époque (8H maintenant), une orientation vers trois voies possibles constituant le troisième cycle de formation obligatoire (secondaire I) et correspondant à une gradation des exigences : voie secondaire à options (VSO), voie secondaire générale (VSG) et voie secondaire de baccalauréat (VSB). L'accès aux différents types de formations post-obligatoires est largement conditionné par cette sélection. Des possibilités de raccordement entre les voies sont cependant proposées en cours de formation secondaire I. Cinq personnes interrogées sur les 25 y ont eu recours.

L'enjeu de cette sélection est donc important, et les témoignages recueillis à ce sujet sont parfois éloquentes en termes de discriminations et de mise à mal des critères d'égalité scolaire. Certain-es font état de doutes clairement évoqués quant aux capacités de la personne de poursuivre sa scolarité dans une voie à exigences étendues :

Je me souviens quand je devais aller en VSB, j'avais donc toutes mes notes, tous les quotas que j'avais à respecter, toutes les demandes, les contraintes etc. Mais

⁸ Dans certains cantons suisses, les gymnases sont les établissements post-obligatoires qui délivrent la maturité gymnasiale.

l'enseignante a quand même voulu me diriger dans une voie plus « basse » donc la voie générale, plus par raison... on va dire parce que j'étais étrangère. (D., 23 ans)

Nous avons également constaté que cela pouvait être le cas lors d'une arrivée en fin de scolarité en Suisse, par la non-prise en compte de la scolarité précédente et une orientation vers la voie de formation à exigences les plus réduites avec les risques que cela implique en termes de perspectives de formation professionnelle ultérieure, ou les conséquences, comme c'est le cas ici, en termes de rallongement des études afin de réaliser les différentes passerelles jusqu'à l'accès à l'enseignement universitaire :

Je pense qu'il a fallu trouver une solution, me recaser. Donc j'ai fait 9ème terminale VSO. [...] Mais je n'arrive pas définir sur quoi mon orientation a été faite. Donc non, parce que je le gymnase, je l'ai trouvé abordable. (R., 35 ans, arrivée à 15 ans en Suisse)

D'autres témoignent d'injustices clairement constatées, les mêmes choix n'étant pas offerts à des élèves dans des situations comparables :

Une de mes camarades avait 14 points et demi. Le prof a dit « tu seras en VSG » alors qu'une fille qui était [...] Suisse, et qui avait aussi 14 points et demi a eu le choix entre VSB et VSG. (S., 21 ans)

Nous pourrions nous demander si, dans ces cas de figure, l'égalité d'accès à une partie de la scolarité obligatoire, semblant pourtant garantie par le système scolaire, n'est pas compromise. Les données recueillies, nous l'avons relevé, correspondent à un système de sélection qui n'est plus en vigueur. Une sélection en fin de 8^{ème} année de scolarité obligatoire est cependant toujours présente et, de notre point de vue, n'amène pas de réel changement quant aux risques évoqués.

5.3. Importance des enseignant-es

De manière générale, l'attitude de certain-es enseignant-es peut exercer une influence, négative ou positive, sur le sentiment de compétence personnelle des étudiant-es interrogé-es et sur leur orientation. Pour certaines personnes, le regard bienveillant ou les encouragements d'un-e enseignant-e se sont avérés déterminants :

J'avais une prof qui m'avait laissé (je l'ai toujours) un petit mot qui me disait « écoute c'est très bien ton truc d'apprentissage, tu en es capable, mais moi je pense réellement que tu es capable aussi pour faire des études. Donc réfléchis bien, mais moi je te verrais bien au gymnase. (C., 21 ans)

Par ailleurs, l'importance d'une rencontre avec un-e enseignant-e qui les a positivement marqué-es est presque toujours mise en lien avec le choix de devenir à leur tour enseignant-e. Ce constat peut être rapproché des travaux de Villegas et Irvine (2010) et de Bauer et Akkari (2016) mettant en évidence la notion de *role model*. C. décrit l'importance de sa

présence et de ses discours sur son parcours. Il est intéressant de relever que cette rencontre, qui a motivé à viser des voies de formation à exigence élevées ou à y persévérer, ne concerne pas seulement des enseignant-es de la scolarité obligatoire, mais également, assez souvent, des enseignant-es du secondaire II. Ces dernières/ers se sont donc révélés-es important-es non pas pour l'orientation ou pour un changement de voie de formation, mais plutôt à un moment où la persévérance dans le projet d'études était mise à mal, en lien notamment avec le sentiment de minorisation ou de ne pas se sentir à sa place.

5.4. Facteurs externes à l'école

Certains facteurs extérieurs à l'institution scolaire sont aussi révélateurs et influent sur les choix d'orientation. Ainsi les questions de loyauté au groupe de pairs, la peur d'être marginalisé-es en optant, en cas de choix possible, pour une voie de formation à exigences élevées synonyme de minorisation pour des élèves issu-es de la migration, sont mentionnées par plusieurs étudiant-es : « Je ne voulais pas aller en VSB, je voulais aller en VSG pour être avec mes amis et tout ça. [...] Moi je préférais être avec des gens issus de la migration » (C., 21 ans).

Considérant que toutes les personnes interrogées fréquentent l'enseignement universitaire, ces préférences pour des voies ne préparant a priori pas à ce parcours ont eu une incidence sur la longueur des cursus d'études passant par diverses possibilités de passerelles.

Nous avons cependant aussi noté que dans certains cas, des attentes très élevées des parents quant à la réussite scolaire de leurs enfants, ainsi que certaines représentations quant à cette réussite (par exemple : études universitaires en médecine ou en économie) avaient pu jouer un rôle protecteur au cours de la scolarité obligatoire et de l'orientation dans des filières à exigences élevées. Elles ont cependant pu également inciter les jeunes à se diriger vers des voies d'études universitaires qui correspondaient davantage à l'aspiration de leurs parents qu'à leurs propres souhaits, ce qui s'est traduit après quelques semestres par une réorientation vers la formation à l'enseignement.

Les obstacles qui ont contribué à la non-linéarité des parcours ne sont donc pas exclusivement liés à l'institution scolaire, mais également à des facteurs personnels et familiaux. Il convient également de relever que, si des facteurs de risque ont été identifiés, il existe aussi, dans les différentes sphères concernées, des facteurs de protection, notamment des personnes, qui ont joué un rôle favorable à la résilience lors de confrontation à des difficultés, ou à l'encouragement à poursuivre la formation. Il n'en demeure pas moins que le regard porté sur certain-es élèves parce qu'elles/ils sont issu-es de la migration semble jouer un rôle particulier, indépendamment par exemple de leur lieu d'habitation ou de leur statut socioéconomique ou socioculturel. Il est frappant de constater que la majorité des personnes interrogées, bien qu'ayant un parcours de formation les ayant amenées à des études

supérieures, rapportent des formes d'inégalité et d'injustice liées à leur origine migratoire. Ce constat rejoint celui de Brinbaum, *et al.* (2015) : « Une fois prises en compte les caractéristiques sociales et familiales, les écarts entre les jeunes de la population majoritaire et les descendants d'immigrés se réduisent considérablement, mais ils persistent malgré tout [...] » (p. 178).

5.5. Des observateurs/trices privilégié-es

Nous avons demandé aux futur-es enseignant-es s'ils ou elles avaient noté l'énonciation de stéréotypes ou de préjugés, ou observé des manifestations de discrimination des élèves issues de la migration dans le cadre de leurs stages ou éventuels remplacements. Notre pré-supposé était qu'elles/ils constituent des témoins privilégié-es de ces manifestations de par leur propre histoire migratoire, et qu'elles/ils se montrent particulièrement sensibles à ces phénomènes. L'ensemble des 25 personnes interrogées a rapporté au moins un élément signifiant. Les témoignages ne font presque jamais allusion à des actes délibérés ou à des paroles directement adressées aux élèves, mais portent plutôt sur des propos entendus en salle des maîtres et qui véhiculent certains stéréotypes ou préjugés susceptibles de conduire à des attentes moins élevées et de générer des prophéties autoréalisatrices (Jussim, 1986 ; Légal & Delouée, 2015) : « Tu verras, cet élève, il a beaucoup de difficultés, puis sa mère elle est arabe et elle ne sait pas parler français. Donc tu verras, il va redoubler cette année » (V., 24 ans).

Parfois, ce sont des propos directement adressés par une enseignante à la personne en formation, ici une future enseignante justement ressortissante des Balkans : « J'ai l'impression que les élèves qui viennent des Balkans n'ont pas beaucoup de culture » (E., 28 ans).

Souvent, même lorsque ces propos sont clairement discriminatoires ou empreints de stéréotypes et de préjugés, les personnes interrogées disent en être choquées, mais avoir l'impression que les enseignant-es qui les profèrent n'en ont pas vraiment conscience. Ces constats rejoignent les éléments présents dans la littérature concernant la prise en compte de la diversité culturelle par des enseignant-es non issu-es de la migration. À ce sujet par exemple, Allemann-Ghionda (2001) affirme que :

Dans les systèmes scolaires examinés, il existe une contradiction fréquente entre les discours rhétoriques d'intégration et d'éducation interculturelle (dont aucun système scolaire ne fait désormais l'économie, car il faut être « up to date » et présentables au niveau international) et les pratiques scolaires. (p. 294)

Les attitudes dont il est question envers les élèves issu-es de la migration et leur famille sont caractérisées par l'ethnocentrisme (Ogay & Edelmann, 2011) et le manque de décentration, davantage que par une volonté délibérée. Ces constats rejoignent aussi ceux de Bonnéry

(2009) lorsqu'il met en évidence une attitude des enseignant-es oscillant entre l'indifférence aux différences et la surattention aux différences. Comme le rapporte cette étudiante :

En stage, je l'ai vraiment vécu, l'année passée. L'enseignante pensait faire du bien en se disant qu'elle enseignait dans un quartier populaire, qu'elle arriverait un peu à leur amener une certaine sérénité parce qu'elle était aussi dans la médiation et ce genre de choses. Mais j'ai l'impression qu'elle acceptait juste le fait que ce ne soit pas très grave s'ils n'avaient pas non plus le niveau attendu. Donc il y avait un problème à ce niveau-là je trouvais. [...] Elle pensait être bienveillante, mais finalement, par sa bienveillance, elle arrivait quand même à avoir des attitudes pas correctes. (B., 28 ans)

D'autres témoignages font également état de l'attribution a priori des difficultés de certains élèves au fait qu'elles/ils sont issu-es de la migration et du risque lié de réduction des attentes et de ne pas chercher d'autres explications (Moser, 2002).

5.6. Des pistes pour favoriser les réussites scolaires et éducatives

Nous avons également interrogé les futur-es enseignant-es issu-es de la migration sur ce qui serait à même de favoriser la réussite scolaire des élèves issu-es de la migration et de réduire les inégalités.

Les réponses s'orientent vers deux pôles : les parents et les élèves elles/eux-mêmes (les propositions visant les parents étant plus nombreuses), et impliquent l'enseignant-e dans ses actes et ses attitudes. Les pistes obtenues sont en cohérence avec les inégalités et discriminations subies ou observées mentionnées précédemment. Elles rejoignent également les constats de la littérature concernant une attention particulière à créer des ponts avec les familles issues de la migration (Changkakoti & Broyon, 2013 ; Magaldi, *et al.*, 2018).

L'accessibilité des informations — qu'elles soient à destination des élèves ou des parents — concernant l'organisation de l'école et du système éducatif, les attentes, les enjeux liés à l'orientation dans les différentes voies possibles de scolarisation régulière ou vers l'enseignement spécialisé est une préoccupation souvent évoquée. La première raison évoquée est en lien avec l'allophonie, mais souvent les propositions dépassent la considération de la langue pour prendre en compte des différences de compréhension liées à la culture scolaire à laquelle les familles ont été confrontées préalablement. Cette attention dénote d'une conscience plus importante que chez les enseignant-es « majoritaires » (Moser, 2002 ; Suter, *et al.*, 2009), de la présence de pratiques ethnocentrées (Ogay & Edelmann, 2011).

La participation parentale est également une condition souvent évoquée pour les réussites scolaire et éducative des élèves issu-es de la migration. Deux formes de participation apparaissent majoritairement : l'accompagnement de la scolarité, par exemple l'aide pour les

devoirs, l'intérêt manifesté pour le travail réalisé, et le fait de répondre aux invitations de l'école, par exemple à des séances d'information, mais également à d'autres occasions.

Plusieurs étudiant-es interrogent la distance entre l'école et certains parents, évoquant une double tendance : celle de la mise à l'écart des parents par les enseignant-es, et celle d'une distance des parents par rapport à l'école, liée à un sentiment d'incompétence :

Je pense qu'impliquer les parents, c'est très important parce que ce sont des parents qui sont aussi, je pense, un peu mis à l'écart. Et puis eux, ils ont aussi un peu une certaine gêne, je pense, vis-à-vis de l'enseignant, de ne pas pouvoir faire ou de ne pas pouvoir aider. (S., 25 ans)

En direction plus spécifique des élèves et concernant des aménagements pédagogiques, donc impliquant l'enseignement, ce sont les difficultés liées à l'apprentissage de la langue d'enseignement qui sont le plus souvent citées. Le plus souvent, les propositions vont dans le sens de mesures supplémentaires visant à réduire les difficultés passagères rencontrées pour cette raison. Une aide extérieure pour les devoirs semble constituer également une mesure intéressante aux yeux des personnes interrogées.

À de plus rares occasions, les pistes évoquées sont celles de la différenciation pédagogique, mais aussi de la prise en compte et de la valorisation de la langue et culture d'origine de l'élève, ainsi que de la valorisation des efforts fournis par ces élèves pour s'intégrer dans de nouvelles langue et culture. L'empathie, l'intérêt pour l'élève, son histoire, son vécu, reviennent également quelquefois spontanément dans les propositions des étudiant-es.

De manière générale, nous constatons que nous avons davantage recueilli des points d'attention et des axes d'intervention envisagés que des propositions concrètes d'actions. Nous mettons ceci en lien avec le fait que nous interrogeons de futur-es enseignant-es qui n'ont encore que peu d'expérience pratique.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les témoignages recueillis portant sur le vécu des personnes interrogées mettent en évidence des formes d'inégalités scolaires semblant d'abord basées sur des stéréotypes et préjugés, et portant sur la sous-évaluation des compétences et des propositions d'orientation privilégiant des filières à exigences élémentaires. Ces stéréotypes et préjugés agissent au moins à trois niveaux : celui de l'explication a priori des difficultés rencontrées lorsqu'il y en a ou de l'anticipation de difficultés supposées à venir, celui des attentes en termes de performances et de réussite scolaires, et enfin celui de l'orientation scolaire en fin de scolarité primaire.

L'égalité des chances telle que définie par Dubet (2009), ou le critère d'équité caractérisant la justice sociale (Forsé, 2014), sont mis à mal dès lors que des différences de compétences liées au vécu migratoire sont présumées. Ce n'est en effet pas l'investissement des individus qui est considéré dans une perspective méritocratique, mais leur performance à un moment donné, sans interroger ce qui a pu, de manière objective ou subjective, influencer ces performances.

Ce constat est également fait par les futur-es enseignant-es issu-es de la migration dans le cadre de leurs stages. Les discriminations observées concernent des attentes réduites quant aux performances scolaires d'élèves issu-es de la migration, le plus souvent en lien avec leur entourage familial et la langue parlée à la maison, et leurs conséquences sous forme de performances réduites, si l'on considère le rôle des prophéties autoréalisatrices (Légal & Delouée, 2015).

L'égalité d'accès ne semble a priori pas concernée dans notre système éducatif, si on la définit, à l'instar de Dubet (2009) comme accès à l'éducation élémentaire. Si l'on considère cependant spécifiquement l'orientation dans les différentes filières secondaires qui s'opère en fin de scolarité primaire et qui constituent les trois dernières années de la scolarité obligatoire, on observe bien, au travers de la sous-représentation des élèves issu-es de la migration dans les filières à exigences élevées, une forme « reportée » d'inégalité d'accès.

Les propositions visant les réussites scolaires et éducatives, tant dirigées vers les parents que vers les élèves, visent à promouvoir davantage de justice et peuvent principalement être rapprochées du critère d'égalité mis en évidence par Forsé (2014). Du point de vue des futur-es enseignant-es, il est pertinent de réduire les inégalités par des actions spécifiques visant une meilleure information et une compensation des désavantages temporaires liés aux lacunes dans la langue d'enseignement. Le rapprochement entre parents issus de la migration et l'école semble aussi constituer une piste privilégiée. Les propositions se rapprochent des principes de l'égalité des résultats avec la recherche d'une diminution des écarts entre les élèves issu-es de la migration et les autres.

Pour une partie des familles issues de la migration, nous constatons que, contrairement à la population majoritaire, l'accès au système éducatif revêt encore souvent des enjeux et des objectifs de mobilité sociale. Concernant leurs enfants, les injustices constatées au niveau de la sélection viennent contredire la perception d'un système éducatif dans lequel l'égalité d'accès est garantie.

Si l'on se réfère à la hiérarchisation des critères de justice sociale citée plus haut, nous constatons que, si le critère plébiscité par le système éducatif est celui de la reconnaissance des mérites, c'est justement ce critère qui est associé à la production des inégalités

constatées. Les propositions des futur-es enseignant-es se situent quant à elles plutôt en lien avec le troisième niveau de la hiérarchie : la recherche d'une stricte égalité.

Pour reprendre l'idée de Fraser (2005), les « remèdes » proposés sont donc davantage correctifs que transformateurs. Provenant de futur-es enseignant-es primaires issu-es de la migration, elles-mêmes et eux-mêmes confronté-es à la diversité culturelle dans le cadre de leurs stages et témoins de formes d'injustices, ce constat nous semble cohérent. Les remèdes correctifs semblent en effet plus pragmatiques et applicables à l'échelle de l'enseignant-e. Des idées transformatrices — qui feront ultérieurement l'objet d'entretiens complémentaires quant à leur mise en œuvre — émergent cependant également dans leur discours. À ce stade, il s'agit davantage d'affirmation d'idéaux sur les valeurs qu'elles/ils souhaitent défendre ou qui devraient caractériser le système éducatif. Ce constat rejoint et exemplifie également le hiatus constaté par Allemann-Ghionda (2001) entre les discours officiels des politiques éducatives et les discours factuels.

Les étudiant-es issu-es de la migration interrogé-es se montrent par ailleurs assez critiques face aux discours rhétoriques. Elles/ils mettent en évidence leurs paradoxes et leur déficit d'application sur le terrain par des enseignant-es « majoritaires », pour certain-es peu sensibilisé-es aux questions interculturelles ou démunis-es face aux défis posés. La suite de la recherche devrait permettre d'établir si elles/ils y parviennent davantage ou mieux.

RÉFÉRENCES

- Allemann-Ghionda, C. (2001). Les systèmes scolaires entre la rhétorique de l'intégration et la tentation de la séparation : Réflexions issues d'une recherche comparative. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza, & P. Dasen (Eds.), *Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires* (pp. 269-302). Paris : L'Harmattan.
- Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G., Grabbe, H., & Krämer, A. (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: Die Kompetenzen der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(51), 250-266.
- Bauer, S., & Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession ? Résultats d'une étude menée en Suisse romande. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 1-25.
- Bonnéry, S. (2009). Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire. In M. Duru-Bellat, & A. Van Zanten (Eds.), *Sociologie du système éducatif* (pp. 149-166). Paris : PUF.
- Brinbaum, Y., Moguerou, L., & Primon, J.-L. (2012). Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire. *Insee Références Immigrés et descendants d'immigrés en France* (pp. 43-49). Montrouge : INSEE.
- Brinbaum, Y., Moguerou, L., & Primon, J.-L. (2015). Les trajectoires du primaire au supérieur des descendants d'immigrés et de natifs d'un DOM. In C. Beauchemin, C. Hamel, & P.

- Simon (Eds.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France* (pp. 175-202). Paris : Ined éditions.
- Changkakoti, N., & Broyon, M.-A. (2013). Enseignants venus d'ailleurs : Tensions entre culture professionnelle et personnelle. Le cas de la Suisse romande. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 99-110.
- Charles, F., & Legendre, F. (2006). *Les enseignants issus des immigrations : Modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école : Étude comparative*. Paris : Sudel.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Ed.). (2003). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires. Convegno 2002 : rapport final*. Berne : CDIP.
- Coradi Vellacott, M., & Wolter, S. C. (2002). Origine sociale et égalité des chances. In Office fédéral de la statistique & Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Eds.), *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes—Rapport national de l'enquête PISA 2000* (pp. 88-109). Neuchâtel : OFS & CDIP.
- Dhume, F. (2016). Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique. *Migrations Société*, 1, 33-46.
- Dubet, F. (2009). Penser les inégalités scolaires. In M. Duru-Bellat, & A. Van Zanten (Eds.), *Sociologie du système éducatif* (pp. 17-34). Paris : PUF.
- Forsé, M. (2014). Une comparaison internationale à propos des principes de justice sociale. In F. Dubet (Ed.), *Inégalités et justice sociale* (pp. 108-129). Paris : La Découverte.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution* (trad. E. Ferrarese). Paris : La Découverte.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung* (3^e éd.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies : A theoretical and integrative review. *Psychological review*, 93(4), 429-445.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Kronig, W. (2003). Eléments d'interprétation du faible taux de réussite scolaire des enfants immigrés dans le degré primaire. In Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Ed.), *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires* (pp. 24-33). Berne: CDIP
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen* (Vol. 32). Bern: Haupt Verlag AG.
- Légal, J.-B., & Delouée, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discriminations*. Paris : Dunod.
- Magaldi, D., Conway, T., & Trub, L. (2018). "I am here for a reason" : Minority teachers bridging many divides in urban education. *Race Ethnicity and Education*, 21(3), 306-318.

- Meyer, T. (2009). On ne prête qu'aux riches : L'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse. In C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye, & P. Gazareth (Eds.), *Rapport social 2008* (pp. 60-81). Zurich : Seismo.
- Moser, U. (2002). La diversité à l'école : Un défi et une chance. In Office fédéral de la statistique & Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Eds.), *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes — Rapport national de l'enquête PISA 2000* (pp.110-131). Neuchâtel : OFS & CDIP.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité : L'incontournable dialectique de la différence culturelle. In A. Lavanchy, A. Gajardo, & F. Dervin (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité*, (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., pp. 337-360). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Suter, C., Perrenoud, S., Levy, R., Kuhn, U., Joye, D., & Gazareth, P. (2009). *Rapport social 2008, la Suisse mesurée et comparée*. Zurich : Seismo.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175-192.

L'école et la justice sociale. Une étude de cas autour de *No Child Left Behind*

Georges Felouzis, *Université de Genève*

Mélanie Savioz, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2021.11-1.e394](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e394)

Résumé

Cet article est fondé sur une revue de la littérature concernant la loi américaine *No Child Left Behind* (NCLB). À partir de l'étude de cette loi, de son implantation et de ses effets sur l'équité et les performances scolaires, cet article vise à comprendre dans quelle mesure une politique d'équité parvient — ou pas — à limiter les inégalités scolaires. Après avoir décrit les instruments mobilisés par NCLB, nous explicitons le rôle de sa mise en œuvre dans la répartition des biens éducatifs, en nous demandant quels principes institutionnels organisent cette répartition et en mettant en lumière les mécanismes de découplage entre les intentions de NCLB et leur réalisation. Il ressort de nos analyses que la loi présente des effets pervers : les écoles pauvres et ethniquement diverses ont plus de probabilités de ne pas respecter les exigences de NCLB et d'en être sanctionnées, notamment financièrement. Ainsi, le principe de « *pressure without support* » pénalise les plus défavorisés. *In fine*, la thèse défendue dans cet article est qu'une politique éducative de justice sociale ne peut se réaliser que si elle se fonde sur une vision juste des sources des inégalités et si elle considère de façon équitable l'ensemble des acteurs des processus éducatifs.

Mots-clés : découplage, égalité des chances, No Child Left Behind, politiques éducatives, reddition des comptes

Abstract

This article is based on a review of the literature on the American law No Child Left Behind (NCLB). By studying this law, its implementation and its effects on equity and school performance, this article aims to understand the extent to which an equity policy succeeds — or fails — in limiting school inequalities. After describing the instruments mobilized by NCLB, we explain the role of its implementation in the distribution of educational goods, asking what institutional principles organize this distribution and highlighting the mechanisms of decoupling between the intentions of NCLB and their realization. Our analysis shows that the law has perverse effects: poor and ethnically diverse schools are more likely to fail to comply with NCLB requirements and to be penalized, especially financially. Thus, the principle of

“pressure without support” penalizes the most disadvantaged. Ultimately, the thesis supported in this article is that an educational policy of social justice can only be achieved if it is based on a fair vision of the sources of inequalities and if it considers all the actors in the educational process in an equitable manner.

Keywords: accountability, educational policies, equality of opportunity, loose coupling, No Child Left Behind

À quelles conditions l'école peut-elle être juste et équitable ? Suffit-il de garantir une égalité formelle entre les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques, pour être quitte de la question des inégalités et de la reproduction sociale par l'école ? Ou faut-il aller plus loin en considérant qu'une école juste doit viser, voire garantir, une égalité réelle entre élèves, c'est-à-dire une équité de résultats, sur les plans des acquis scolaires, des parcours de formation ou encore des orientations ?

Cette alternative, que l'on pourrait résumer par le débat entre principe d'égalité d'une part et principe d'équité de l'autre (Crahay, 2012), a des conséquences fortes sur la nature de l'action publique à mettre en œuvre en éducation. Le principe d'égalité — chacun-e étant l'égal-e de l'autre en droit — implique de garantir un égal accès de toutes et tous à l'enseignement en privilégiant notamment des politiques structurelles — organisation des curricula, mode de recrutement et de formation des enseignant-es, définition des plans d'étude, etc. En revanche, le principe d'équité part du constat de l'incomplétude de l'approche par l'égalité et suscite des politiques qui visent des populations spécifiques en fonction de difficultés d'apprentissage, d'une origine sociale défavorisée, de l'appartenance à un groupe minoritaire défini selon le sexe ou l'origine ethno-raciale, ou encore d'une combinaison de ces différents facteurs. Il s'agit alors de compenser les inégalités de départ — fruits de conditions sociales et économiques défavorisées par exemple, ou de discriminations envers des groupes minoritaires — en mettant en œuvre une action publique ciblée au bénéfice de populations spécifiques. Ce « principe de différence » (Rawls, 1987) consiste ainsi en la mise en œuvre d'inégalités considérées comme justes, dès lors qu'elles sont au bénéfice des plus faibles. On part, par exemple, de l'idée que l'égalité formelle entre les noir-es et les blanc-hes n'implique en rien une absence de discrimination raciale dans la vie sociale en général, ni au sein de l'école en particulier (Barton & Coley, 2010 ; Hanushek & Rivkin, 2006 ; Jencks, 1979), de même que l'égalité de droit selon l'origine sociale n'implique nullement une égalité de fait dans les processus d'apprentissage entre élèves de milieux sociaux contrastés (Felouzis, 2020 ; Lahire, 2019).

Dans cette perspective, nous traiterons dans cet article de la justice sociale en éducation selon un principe distributif : comment, dans quelle mesure et par quels mécanismes l'action

publique en éducation parvient-elle — ou non — à exercer une redistribution des biens rares que sont l'éducation et les savoirs entre les différents groupes sociaux ?

La question est donc de savoir comment ces politiques d'équité parviennent, et dans quelle mesure, à limiter les inégalités scolaires et par quels mécanismes. Il faut pour cela raisonner sur les pratiques concrètes des *acteurs*¹ au sein même de l'institution (Becker, 2013) — élèves, parents, enseignant-es, chef-fes d'établissement notamment — en lien avec les routines et les cadres cognitifs et normatifs qui organisent l'institution elle-même (Palier & Surel, 2005). Cela a pour conséquence de complexifier la question de la justice distributive des biens éducatifs, car la question centrale n'est plus de définir quels en sont les principes théoriques, mais d'identifier quelles sont les actions et pratiques, qui organisent concrètement cette distribution, et comment les orienter de façon à garantir la plus grande justice sociale possible au sein des processus éducatifs.

C'est ainsi que l'on ne peut pas juger d'une action publique dans le domaine de la justice en éducation sur ses seuls principes et intentions. D'abord, parce que, pour reprendre l'article séminal de Weick (1976), les organisations éducatives se caractérisent par un découplage fort entre les intentions politiques et leur mise en œuvre concrète. Ce découplage — *loose coupling* — résulte des stratégies d'adaptation ou de contournement développées par les *acteurs* en situation. Ensuite parce que la mise en œuvre d'une politique est toujours une réinterprétation de cette politique dans un contexte institutionnel particulier (McDonnell, 2009). Le propos de cet article sera donc d'explicitier le rôle de la mise en œuvre dans les politiques éducatives visant plus de justice sociale dans la répartition des biens éducatifs, en mettant en lumière les mécanismes de découplage entre les intentions de ces politiques et leur réalisation concrète au sein des institutions éducatives.

Dans cette perspective, la politique *No Child Left Behind* (NCLB) est emblématique de ce type de processus institutionnel. Il s'agit d'une politique qui vise notamment la justice sociale en éducation en se centrant sur les apprentissages des élèves des minorités et de milieux défavorisés sur les plans social et économique. Objet d'une abondante littérature aux États-Unis, cette politique a été largement débattue, avant, pendant et après sa mise en place au tout début des années 2000. Nous tenterons de clarifier ces débats à partir des résultats des évaluations de NCLB. Il s'agira de comprendre les transformations du système éducatif étasunien qu'elle a suscitées, le poids de sa mise en œuvre contrastée au sein des États et des établissements, et, en définitive, ses effets sur la justice sociale dans les processus d'apprentissage. La base empirique de notre analyse est constituée par les articles scientifiques traitant de l'évaluation de NCLB, tant sur le plan des principes de sa conception que de sa mise en œuvre dans les différents États et établissements scolaires, ainsi que de ses effets sur les apprentissages des élèves. Nous nous basons sur un corpus d'une

¹ Le genre masculin est utilisé comme générique pour le concept sociologique *acteurs* au sens de Hassenteufel (2011).

trentaine d'articles centrés sur la politique NCLB publiés entre 2003 et 2021 le plus souvent dans des revues scientifiques d'éducation, de sociologie ou de sciences politiques, ainsi que des documents institutionnels décrivant les sources et modalités d'application de cette politique.

1. SOURCES, VISÉES ET INSTRUMENTS DE NO CHILD LEFT BEHIND

La loi *No Child Left Behind* prend ses racines dans un bilan sans concession du fonctionnement du système éducatif aux États-Unis. Le rapport *A Nation at Risk* rendu public, au début des années 1980, relevait déjà les incohérences du système et son caractère très peu efficace et profondément inégalitaire. Le sous-titre du rapport, *the imperative of education reform*, ne laisse par ailleurs aucun doute sur les intentions de ses concepteurs et conceptrices : il est urgent de réformer l'éducation pour éviter le pire. Et de fait, le bilan établi par le rapport est alarmant. Il met le doigt sur les problèmes d'apprentissage, le niveau très faible des élèves, l'ampleur des inégalités de réussite en fonction du groupe ethno-racial, l'inégale qualité de l'éducation prodiguée dans les établissements scolaires. Pour Foucault (2017) :

La commission Gardner (du nom du président de l'Université de l'Utah qui pilotait le groupe de travail du rapport) pointait du doigt toutes les faiblesses du système, en particulier ses résultats en termes d'inégalités sociales et raciales, et surtout elle faisait de l'éducation une vraie question de politique nationale, ce qu'elle n'avait jamais vraiment été, en témoigne l'introduction tardive (1980) d'un *secretary for Education* dans l'exécutif américain. (p. 30)

Dans ce contexte, l'inefficacité et l'inéquité de l'éducation aux États-Unis sont devenues des problèmes publics. La loi est introduite et adoptée par le Congrès américain au printemps 2001 et signée par le président G.W. Bush le 8 janvier 2002, après que le projet ait été défendu dans les deux Chambres, mais pour des raisons différentes : les républicains voyaient en NCLB le moyen d'accroître la productivité de l'école et de l'économie tandis que les démocrates, avec le Sénateur Ted Kennedy, plaidaient en faveur de l'équité (Gamoran, 2012). Les visées de la loi sont doubles : augmenter le niveau d'apprentissage général des élèves tout en diminuant les inégalités de performance entre groupes sociaux et ethno-raciaux, entre écoles, entre districts scolaires et entre États (Foucault, 2017). Au plan politique, l'objectif de la loi est d'imposer un projet centralisateur qui remet en cause la souveraineté des États fédérés. En échange, les autorités fédérales garantissent aux États une certaine autonomie quant à leur rôle dans le secteur de l'éducation et, au corps enseignant, de retenir quelques propositions des fédérations syndicales.

Pour se diriger vers ces finalités et en finir avec le « *soft racism of low expectations* » (Lee, 2006, p. 5), le cadre législatif, organisationnel et financier de la politique éducative est fixé. Ses principales exigences sont déclinées en quatre grands principes, et un système

d'incitations est prévu pour amener les *acteurs* à diriger leur attention vers les groupes ethniques et sociaux qui en ont le plus besoin (Meuret, 2012), ainsi que pour régir le plus uniformément possible les programmes scolaires mis en place par les États (Gamoran, 2012).

Pour présenter ces principes et définir l'action publique développée dans la loi NCLB, nous proposons une entrée par les « instruments ». Au sens de Lascoumes et Le Galès (2005), « un instrument d'action publique constitue un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur » (p. 13). Ces instruments sont, concernant la loi NCLB, au nombre de quatre. Ils sont le fruit d'une conception néolibérale de l'action publique en éducation, mêlant un principe d'autonomie des *acteurs* et des institutions, à celui de leur responsabilité et de régulation par les résultats.

Le premier instrument est la normalisation. L'État fédéral, jusqu'ici peu investi dans les questions d'éducation, prend un rôle moteur avec la loi NCLB. Il impose la création de normes nationales (*standard-based education reform*) concernant d'une part le niveau d'apprentissage à atteindre pour les élèves, et d'autre part, la qualité du personnel enseignant chargé de les instruire. En effet, la loi stipule que les élèves doivent bénéficier d'un corps enseignant « hautement qualifié » ainsi que de pédagogies et de programmes fondés sur la recherche (Porter, 2007). Ainsi, être en possession d'un Bachelor et avoir passé un test d'État dans la matière transmise est un prérequis pour enseigner une matière (Bell & Meinelt, 2011). De plus, une remise à niveau régulière par rapport à ses connaissances est demandée (Montagutelli, 2009). L'objectif ici est double. D'une part, augmenter le niveau global d'exigence, et d'autre part, réduire les écarts de performance entre élèves blanc-hes et élèves des minorités. Le législateur postule que ces normes vont pousser le personnel enseignant à trouver de nouvelles méthodes pédagogiques et de nouveaux outils pour faire réussir leurs élèves (Gamoran, 2012).

Le deuxième instrument est centré sur l'autonomie et la responsabilité des États et des établissements scolaires. Le gouvernement fédéral fournit des fonds fédéraux — destinés à financer les programmes d'études et favoriser les apprentissages des enfants économiquement défavorisés — aux États pour qu'ils les reversent aux districts scolaires qui les distribuent à leur tour aux écoles (Bell & Meinelt, 2011). Ce mode de financement a pour but de permettre une gestion des mesures plus souple et plus indépendante du niveau local en ce qui concerne les décisions relatives aux méthodes et à la qualité de l'enseignement, aux évaluations et aux décisions pour atteindre les objectifs. Ce cadre implique aussi une plus grande responsabilité de la part des États — puisqu'ils doivent définir les indicateurs de mesure de performance — des écoles, qui doivent non seulement gérer les financements perçus, mais aussi mettre en œuvre les évaluations annuelles, ainsi que des enseignant-es dont le salaire est proportionnel à la réussite des élèves (Montagutelli, 2009).

Le troisième instrument est celui de l'*empowerment* des familles des minorités et celles défavorisées au plan socioéconomique. Cet instrument prend par exemple la forme d'un « *parent guide* » publié par le département de l'éducation des États-Unis (Department of Education, 2003). Il permet aux familles, quels que soient leurs revenus, d'avoir accès à un choix le plus large possible d'établissements, en particulier pour les parents dont les enfants fréquentent des écoles en difficulté (Montagutelli, 2009). La promotion du choix de l'école par les parents est alors considérée — au même titre que la sélection de méthodes pédagogiques — comme une des aides les plus efficaces pour combattre les inégalités scolaires (Gamoran, 2007). Pour cette raison, il est nécessaire que les parents soient informés des résultats et des moyens en vigueur de l'État et de l'établissement pour améliorer les performances de leurs enfants et il incombe aux districts d'informer les parents de la politique de NCLB et de ses implications (Lavery, 2016). L'*empowerment* passe donc ici par la diffusion d'informations pertinentes sur les établissements scolaires, leurs performances et leur capacité à susciter la réussite des élèves. La maîtrise de l'information sur les écoles, structurellement plus fréquente dans les milieux sociaux les plus favorisés et diplômés (Van Zanten, 2009), est ici considérée comme un outil de mobilisation des parents défavorisés et des minorités. Il s'agit d'une condition nécessaire à leur engagement dans la scolarité de leurs enfants.

Le quatrième instrument, le plus connu et probablement le plus critiqué concernant cette loi, est la reddition de compte (*accountability*). Ce système de régulation par les résultats comprend un ensemble d'indicateurs permettant de vérifier que chacun des groupes ethno-raciaux et socioéconomiques réalise des progrès annuels (*Adequate Yearly Progress - AYP*) dans l'atteinte des standards et dans la réduction des écarts de performance (Foucault, 2017). Plus précisément, les élèves ont été regroupé-es de façon suivante : les étudiant-es économiquement défavorisé-es (celles et ceux bénéficiant de repas gratuits ou à prix réduit), les étudiant-es des groupes raciaux et ethniques minoritaires (noir-es, latino-américain-es, amérindien-nes, américain-es d'origine asiatique, les primo-arrivant-es), les étudiant-es en situation de handicap (qui reçoivent des services d'éducation spéciale) et les étudiant-es ne parlant pas ou peu l'anglais (Gamoran, 2012). Le rôle des États consiste à établir des objectifs précis pour chaque année d'étude et chaque sous-groupe d'élèves, traduits en indicateurs de mesure de performance, ceci afin de s'assurer que toutes les écoles atteignent les objectifs de la loi (Bell & Meinelt, 2011). Quant aux établissements, sur la base de ces standards, ils doivent mettre en place des évaluations normatives annuelles qui mesurent les connaissances des élèves dans les matières mentionnées. Ces *AYP* sont enregistrés afin d'indiquer si les élèves se dirigent vers l'objectif ultime de « compétence » fixé. À la suite de l'obtention des résultats, les écoles sont alors répertoriées en deux groupes : celles atteignant et celles n'atteignant pas cet objectif. Dans le cas où un établissement ne réaliserait pas les *AYP* escomptés, la loi comprend un système progressif d'interventions (Bell & Meinelt, 2011), allant du plan d'amélioration et davantage de subventions à des dispositifs plus contraignants. Si l'école n'atteint pas les objectifs fixés deux années de suite, les élèves

doivent avoir la possibilité de changer d'établissements et d'obtenir un soutien scolaire gratuit (Garnoran, 2012). Pour l'école de départ, cela se traduit par l'obligation d'aider à la transition, de payer les frais de transport ou d'utiliser les fonds alloués par le programme NCLB pour appuyer des services supplémentaires aux élèves, comme des séances de tutorat privé (Foucault, 2017). Foucault (2017) explique qu'au bout de quatre années consécutives d'échec, l'école est pour ainsi dire sanctionnée en étant soit prise en charge par l'État, soit convertie en *Charter School*². En dernier ressort, l'école subit une réorganisation totale « allant jusqu'à la fermeture [...], au licenciement du personnel et à sa réouverture avec une nouvelle équipe » (Gamoran, 2012, p. 15).

En définitive, la loi NCLB procède d'un double mouvement apparemment contradictoire. Le premier mouvement est le renforcement de l'État fédéral qui est à la source de cette politique. Il fixe les objectifs, édicte des normes et standards en matière d'apprentissage, engage des budgets, suscite le choix des familles en matière d'établissement. En ce sens, la loi renforce le rôle fédéral par rapport aux États et aux districts scolaires. Le deuxième mouvement en revanche relève d'une conception néo-libérale de la société et de l'école : la régulation se fait par les lois du marché que l'on peut résumer par une mise en concurrence des établissements dans un espace donné, via un instrument d'*accountability* « dur » qui implique un système de sanctions et récompenses pour les établissements en fonction de la progression de leurs élèves. Enfin, cela implique de favoriser le libre choix des parents en matière de scolarisation (Felouzis, *et al.*, 2013).

Dans ce contexte, la question est de savoir comment cette politique, dont une des visées principales est la justice sociale en éducation, s'est effectivement réalisée au contact de l'institution éducative et des différents *acteurs* institutionnels impliqués dans sa mise en œuvre.

2. COUPLAGE ET DÉCOUPLAGE AU SEIN DES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES

NCLB, comme toute politique éducative, ne peut se résumer à ses visées et aux instruments d'action publique qu'elle mobilise. C'est à l'aune de sa mise en œuvre ainsi qu'à ses effets réels sur la société que l'on peut véritablement qualifier l'action publique, en éducation comme dans les autres domaines de la société. Pour rendre compte du décalage entre les intentions d'une politique et son implantation, nous pouvons mobiliser le concept de découplage. Ce concept classique de la sociologie des institutions a donné lieu à plusieurs travaux dans le domaine de l'éducation (Coburn 2004 ; Dumay, *et al.*, 2013 ; Lessard & Carpentier, 2015 ; Weick, 1976). Il permet de comprendre la façon dont les visées d'une politique sont repensées, réinterprétées, voire transformées, par les *acteurs* au sein des institutions concernées. Si l'on suit Weick (1976), l'éducation est le domaine dans lequel ce phénomène de découplage entre ce qui est prescrit par une politique et ce qui est

² Les *Charter Schools* sont des écoles sous contrat — à financement public, mais à gestion privée ou administrée par un groupe public, plutôt que par le district scolaire, et pouvant donc s'émanciper pour une large part à la réglementation en vigueur (Gamoran, 2012).

véritablement réalisé par les *acteurs* est le plus marqué. Cela s'explique par la force de l'institution éducative ainsi que par la large autonomie dont jouissent les *acteurs* en son sein, notamment les enseignants et enseignantes.

Dans le cas de NCLB, la littérature a pu insister sur plusieurs formes de découplage qui ont eu une influence importante sur la capacité de cette politique à atteindre ses objectifs de justice sociale. Dans le cadre de cet article, nous ne citerons que les plus pertinents au regard de notre questionnement.

La première forme de découplage se situe dans les modalités de financement de la loi et concerne le rôle respectif et les prérogatives du niveau fédéral d'une part et du niveau des États de l'autre. Plusieurs auteur-es ont noté les ambiguïtés de NCLB dans ce domaine. Datnow et Park (2009) relèvent, par exemple, que du point de vue de sa mise en œuvre, « *NCLB is a mixture of clarity and ambiguity* » (p. 348).

Au niveau fédéral, Lee (2006) note qu'après la première année de mise en place, les ressources promises par la loi NCLB n'avaient pas été fournies. Dee et Jacob (2011) n'ont trouvé aucune trace d'une augmentation du financement fédéral pour l'éducation, ce qui indique que le système scolaire public a dû s'adapter à la nouvelle politique éducative sans ressource supplémentaire. Les États qui espéraient recevoir davantage que les 10% supplémentaires prévus ont commencé à énoncer des réserves envers le gouvernement (Gamoran, 2012), car celui-ci demandait aux établissements et aux enseignant-es une charge de travail considérable pour répondre aux nouvelles attentes de NCLB sans pour autant leur donner suffisamment de budgets pour y faire face. De cette façon, il les laissait assumer le coût financier du dispositif (Foucault, 2017).

En plus de ne pas augmenter les fonds pour soutenir les réformes, le fonctionnement prévu de leur distribution n'était toujours pas en vigueur en 2009 (Montagutelli, 2009). Les instances administratives des districts percevaient encore les fonds et décidaient de leur répartition en envoyant plus souvent du matériel que de l'argent aux établissements alors que selon la loi, une enveloppe budgétaire devait aller directement à ces derniers pour qu'ils la gèrent en fonction de leurs besoins. Pour Montagutelli (2009), l'origine insatisfaisante de la distribution de ces fonds serait due à l'adaptation de la loi par les États d'une part, et au manque de coordination entre les administrations d'autre part. Selon elle, certains États se seraient appropriés la décision de la répartition du financement — jouant de leur autonomie décisionnelle et politique — dans le but d'établir « plus d'égalité entre les districts », comme le Texas qui a procédé à une refonte des allocations budgétaires vers les districts. Par ailleurs, nombre d'entre eux ont orienté ces fonds vers des dispositions de la loi, notamment vers les tests (Lee, 2006), alors qu'ils étaient initialement prévus pour le financement des programmes et pour soutenir les enfants défavorisés dans leurs apprentissages.

Ainsi, on voit que si la gestion plus souple et plus autonome n'est pas vraiment accordée au niveau local, c'est parce qu'en partie, les États régulent les fonds à leur façon et selon leurs

intérêts. Une explication à cette gestion du financement est proposée par Lee (2006), pour qui de nombreux États avaient affirmé qu'ils se sentaient obligés de réorienter ces fonds vers des dispositions (notamment les tests) qu'ils estimaient inutiles. À ce sujet, le chercheur a observé que le gouvernement fédéral fournissait indirectement 412 millions de dollars par an pour aider à payer une partie des tests supplémentaires exigés par la loi.

Une seconde explication est proposée par Shelly (2008), pour qui de nombreux États ont résisté aux injonctions de l'État fédéral. En effet, certains États n'ont pas accepté passivement les nouvelles responsabilités qui leur ont été imposées par la loi : « Trente-huit d'entre eux ont adopté des lois en opposition à certaines dispositions de NCLB, comme le Colorado, l'Illinois, le Maine, l'Utah et la Virginie » (Shelly, 2008, p. 444).

La deuxième forme de découplage concerne la réalisation des « mesures d'ajustements », c'est-à-dire des mesures venant sanctionner les établissements qui n'atteignent pas les objectifs fixés après plusieurs années. Ce système progressif d'interventions de NCLB ne s'est en fait pas pleinement appliqué. Certes, la transformation de certaines écoles publiques en *Charter School* a été effective, comme le démontre leur augmentation depuis l'entrée en vigueur de NCLB (Koppich, 2005), signifiant que les États ont probablement utilisé cette sanction comme réponse aux échecs répétitifs de certaines d'entre elles (Montagutelli, 2009). Cependant, la possibilité de remplacer toute une équipe éducative jugée défailante ou encore de fermer un établissement n'a pas réellement été appliquée (Foucault, 2017 ; Gamoran, 2012), ni le licenciement du personnel. En effet, comme l'a relevé Koppich (2005), dans la plupart des États, il est quasiment impossible que les enseignant-es titularisé-es soient licencié-es.

Le troisième découplage que nous retenons concerne les familles et les aménagements pour les élèves en difficulté. Il n'a pas pu réellement se matérialiser. En effet, lorsque le tutorat était appliqué, il n'était pas conforme aux prescriptions de NCLB et ne constituait donc pas une aide effective pour les familles. En effet, Gamoran (2012) note que les États devaient également proposer du tutorat aux élèves en difficulté dans les écoles n'ayant pas réalisé les progrès annuels escomptés (*AYP*) trois années de suite. Les études montrent que seuls 20% des élèves concerné-es en bénéficient et que les effectifs des groupes de tutorat sont souvent de huit à dix élèves au lieu de un à trois. Par ailleurs, la coordination entre tuteurs/trices et enseignant-es laisse à désirer et les compétences des tuteurs/trices ne sont ni homogènes ni réellement vérifiées (p. 17). Par ailleurs, selon Aktouf (2010), les « chèques d'éducation » (*vouchers*) donnés aux parents pour choisir et mettre en compétition les écoles n'étaient utilisés que dans trois états en 2010, et ce à titre expérimental et limité. Dans les autres États, le recours aux *Charter Schools* a été privilégié, avec l'idée qu'une gestion privée des écoles serait plus efficace et plus centrée sur l'intérêt des élèves qu'une gestion publique. Enfin, on peut aussi s'interroger sur le rôle accordé aux familles et *in fine* à leur implication réelle dans cette politique. À partir d'une enquête empirique auprès de 13 écoles de Seattle, Lavery (2016) s'intéresse aux connaissances qu'ont les parents des possibilités offertes par la loi NCLB. Il ressort de son étude que la plupart des parents affirment être

familiarisés avec NCLB, quel que soit le type d'école que fréquente leur enfant. En revanche, la plupart des parents ne savent pas si l'école de leur enfant figure ou non sur la liste des écoles identifiées comme devant progresser de l'État et les parents dont les enfants fréquentent ces établissements en difficulté sont encore moins susceptibles que leurs pairs d'identifier correctement leur statut scolaire. En d'autres termes, l'instrument d'*empowerment* des parents, notamment les plus défavorisés, se heurte à la question de la diffusion de l'information sur les écoles, ce qui limite les capacités d'action des familles.

Le quatrième découplage, et non des moindres, concerne les pratiques d'enseignement en lien avec la politique d'*accountability*. Dans son bilan de NCLB, Ladd (2017) s'intéresse aux conséquences pédagogiques des modalités de la loi NCLB. Elle souligne, à la suite de McMurrer (2007), le phénomène de *teaching to the test* : le seul fait d'évaluer le travail du corps enseignant sur la base de tests de connaissances passés par leurs élèves oriente l'enseignement dans les domaines testés au détriment d'autres domaines tout aussi légitimes sur le plan de la formation intellectuelle des élèves. En outre, écrit-elle,

NCLB a également encouragé les enseignant[-es] à restreindre les groupes d'élèves dont ils[elles] s'occupent. Diverses études indiquent, par exemple, que l'incitation pour les enseignant[-es] à concentrer leur attention sur les élèves proches du seuil de compétence a conduit à des réductions de la réussite des élèves dans les queues de la distribution des capacités. (Ladd, 2017, p. 465)

En d'autres termes, les enseignant-es soumis-es à une forte pression du fait des règles d'*accountability* de NCLB agissent de façon à répondre formellement aux attentes de leur hiérarchie (la progression des élèves aux tests doit être mesurable) sans pour autant que leur action aille dans le sens d'une lutte contre les inégalités d'apprentissage. Ce découplage entre les objectifs affichés de la loi et la réalité des pratiques enseignantes donne à voir les écueils de la reddition de compte : loin de réguler les comportements d'*acteurs* éducatifs dans le sens des objectifs affichés de NCLB (lutter contre les inégalités d'apprentissage), la reddition de compte conduit à des actions stratégiques qui vont dans le sens d'un contournement de ces objectifs.

Il s'agit là d'un effet pervers de la reddition de compte qui s'observe aussi dans la définition même des programmes. Par exemple, Sunderman et ses collaborateurs (2005, cités par Maleyko & Gawlik, 2011) ont recueilli des données d'enquête qualitative auprès du corps enseignant de deux districts scolaires : Fresno, en Californie, et Richmond Country, en Virginie. Les enseignant-es ont déclaré avoir réduit le programme d'études en accordant plus d'attention aux domaines testés par opposition aux domaines qui ne l'étaient pas. Une enquête menée auprès de 349 districts scolaires entre 2001 et 2007 par McMurrer (2007, voir également les enquêtes nationales du Center on Education Policy³ ; Byrd-Blake, *et al.*, 2010 ; Dee & Jacob, 2011 ; Griffith & Scharmann, 2008, cités par Ladd, 2017) a montré que les écoles ont augmenté le temps d'enseignement (mesuré en minutes par semaine) en

³ Voir le site internet : https://ballotpedia.org/Center_on_Education_Policy

anglais et en mathématiques de manière assez significative tout en réduisant le temps consacré aux autres matières.

Ce type de réduction des programmes a aussi été observé pour les mathématiques et la lecture, car NCLB décourageait l'utilisation de formes d'évaluation utiles à l'enseignement qui impliquent une rédaction et une analyse approfondies (Maleyko & Gawlik, 2011). Selon ces auteurs, certains États ont été contraints d'éliminer l'utilisation de systèmes d'évaluation sophistiqués basés sur les compétences identiques à ceux utilisés dans d'autres nations, comme les évaluations internationales PISA. Cela s'explique en partie par la forte dépendance à l'égard des tests à choix multiples, moins coûteux et plus rapides à évaluer que les questions ouvertes qui permettent de mieux tester la compréhension conceptuelle et les compétences en écriture (Ladd, 2017).

En définitive, NCLB illustre de façon exemplaire les phénomènes de découplages qui prévalent dans les politiques publiques, notamment en éducation. Ce phénomène relève d'un décalage entre la logique de la loi et celle des *acteurs* qui ont pour mission d'en faire la transposition dans la réalité de leurs pratiques concrètes. Qu'il s'agisse de la logique des États soucieux de leur autonomie par rapport au niveau fédéral, des obstacles institutionnels à l'application d'une version « dure » de la reddition de comptes, de l'accès à l'information des familles les plus défavorisées trop souvent démunies pour percevoir le fonctionnement de l'école ou encore de l'autonomie pédagogique des enseignant-es, tous ces phénomènes montrent — dans la perspective inaugurée par Lipsky dans son ouvrage *Street level bureaucracy* (1980) — que l'action publique ne prend véritablement corps et ne revêt ses véritables formes que dans son accomplissement quotidien par les *acteurs* eux-mêmes, dans le *hic et nunc* des institutions.

La question est alors de savoir quels ont été les effets de cette politique sur le niveau d'apprentissage des élèves aux États-Unis et sur les inégalités. En un mot, sur la justice sociale au sein même des processus d'apprentissage.

3. UN SYSTÈME ÉDUCATIF PLUS JUSTE ET EFFICACE ?

La loi NCLB a-t-elle atteint ses objectifs ? Le système éducatif étasunien est-il plus performant en 2015 qu'au début des années 2000 ? Les inégalités d'apprentissage entre élèves des minorités et élèves blancs ont-elles diminué ? Qu'en est-il des inégalités liées au niveau socioéconomique des familles ? Il existe une abondante littérature scientifique sur ces questions, abondance qui est liée d'une part aux données qu'a permis de recueillir la loi NCLB, et d'autre part, aux débats très vifs suscités dans la communauté académique par l'instrument de reddition de comptes.

D'abord, il faut souligner que NCLB a permis le recueil d'une masse importante de données sur le niveau d'apprentissage des élèves en mathématiques et lecture dans les différents États de l'union. Cette dimension est considérée par Ladd (2017) comme un des acquis très

positifs de la loi, compte tenu du fait que cela permet une connaissance fine des apprentissages et des inégalités. Les chercheurs et chercheuses en sciences sociales ont pu s'en emparer pour approfondir la connaissance dans ce domaine. Ensuite, à propos de la reddition de compte, il faut souligner que cet instrument, typique des politiques néo-libérales qui se développent en éducation depuis les années 1980, a suscité beaucoup de critiques dans son principe même. On reproche non seulement à NCLB de soumettre l'éducation « à l'épreuve de la performance » pour reprendre l'expression de Maroy (2013), mais aussi la reddition de comptes déposséderait les professionnel-les de l'enseignement de leurs savoir-faire, dévalorisés au profit d'une conception utilitaire et managériale du métier (Malet, 2009).

Notre ambition n'est pas ici de trancher ce débat sur les effets de la reddition de compte sur l'institution éducative elle-même et la profession enseignante. Plus modestement, nous tenterons dans cette troisième partie une mise en perspective des objectifs phares de la loi NCLB que l'on peut résumer par deux éléments essentiels : l'accroissement global des acquis des élèves dans des disciplines centrales et la diminution des inégalités d'apprentissage.

Pour cela, l'article de Dee et Jacob (2011) est très pertinent, car il opère une comparaison quantitative des résultats aux tests des élèves de diverses caractéristiques. Il s'agit des résultats au *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) dont une des caractéristiques est de permettre une comparaison des apprentissages avant la mise en place de NCLB et pendant cette mise en place. Il s'agit d'évaluations qui ne dépendent pas des normes « locales » définies par chaque État, ce qui en fonde la pertinence au plan comparatif. Enfin, les données NAEP permettent une analyse fine des résultats, en fonction des performances en lecture et mathématiques. L'échantillon final des auteurs comprend entre 37 et 39 États selon la discipline et le niveau de scolarisation considéré (quatrième année et huitième année).

Au-delà de la question des effets de NCLB sur les acquis des élèves, Dee et Jacob (2011) se questionnent sur les ressorts de l'évolution constatée. Ils distinguent notamment les États dans lesquels une politique d'*accountability* a été mise en place dès les années 1990 — c'est-à-dire bien avant la mise en place de NCLB en 2001 — et ceux pour lesquels cela n'a pas été le cas. Cela permet aux auteurs d'opérer une comparaison entre ces États et de considérer ceux dans lesquels les pratiques de reddition de compte sont anciennes comme références. Cela permet aussi aux auteurs de s'interroger sur les mécanismes qui conditionnent les effets de NCLB en lien avec les politiques de reddition de compte. Un des résultats est que les États dans lesquels des pratiques de reddition de compte n'ont pas été mises en place avant NCLB — en l'occurrence avant 1997 — ont une progression des résultats en mathématiques plus importante que dans les États où ces pratiques existaient déjà. Pour les auteurs, cela suggère que la reddition de compte a un effet positif sur les

apprentissages des élèves, même si cet effet s'observe uniquement en mathématiques et non en lecture.

En effet, dans leur conclusion, les auteurs aboutissent à des résultats montrant des gains positifs en mathématiques, surtout pour les élèves en *grade 4*. En revanche, ils n'observent aucun gain significatif des dispositions de la loi NCLB en lecture. Par ailleurs, les effets de la loi sur les inégalités d'apprentissage restent limités : « [...] *critics of NCLB can point to the lack of similarly robust effects on reading and the reform's limited contributions to reducing achievement gaps* » (Dee & Jacob, 2011, p. 442).

Ullmo (2009) arrive à d'autres conclusions en se basant sur les résultats des élèves aux tests de l'OCDE (PISA, 2006). Pour la chercheuse française, il y a un progrès notable en lecture depuis l'entrée en vigueur de la loi, mais les écarts se sont creusés entre les blanc-hes (560 points), les noir-es (503) et les hispaniques (518). Nous pouvons expliquer cette différence de résultats entre les données NAEP et PISA par le fait que les deux enquêtes ne mesurent pas les mêmes apprentissages. NAEP est fondée sur la mesure de savoirs, en lien avec les programmes scolaires. PISA, par la nécessité de comparer des élèves scolarisé-es dans des pays dont les programmes scolaires sont très différents, mesure des compétences. On trouvera dans Felouzis et Charmillot (2012) des éléments plus approfondis sur ce point.

Il reste que, en termes de résultats de NCLB concernant les apprentissages des élèves et les inégalités, les objectifs de la politique ne sont que très partiellement atteints. Le consensus sur ce constat dans la littérature scientifique est réel même si cela ne doit pas laisser penser qu'aucune conséquence positive n'est à mettre au crédit de cette loi. Parmi ces conséquences positives, on peut citer l'obligation pour les États de recruter des enseignant-es diplômé-es de l'université et compétent-es dans la matière enseignée. Par ailleurs sur le plan des programmes, Gamoran (2012) souligne que « la hausse du niveau d'exigence imposé par la loi NCLB a visiblement incité les enseignants et les chefs d'établissement à expérimenter de nouvelles méthodes pour accroître la réussite de leurs élèves » (p. 15). Enfin, la mesure des inégalités d'apprentissage en fonction des groupes ethno-raciaux et socioéconomiques a permis de mettre mieux en lumière les inégalités entre groupes démographiques (Gamoran, 2012).

4. DISCUSSION : « A PRESSURE WITHOUT SUPPORT » ?

L'analyse de la littérature scientifique sur la loi NCLB nous conduit à formuler plusieurs constats concernant l'objet de cet article : à quelles conditions une politique éducative peut-elle être juste, c'est-à-dire équitable dans son fonctionnement et égalitaire dans ses résultats ? Une reformulation plus précise de cette question pourrait être : une politique basée sur la reddition de compte, la responsabilité directe des établissements et du corps

enseignant quant au niveau d'apprentissage des élèves peut-elle atteindre ses objectifs de limiter les inégalités d'apprentissage entre groupes sociaux et à quelles conditions ?

Pour répondre à cette question, nous avons raisonné sur la dimension « mise en œuvre » de NCLB, dans la perspective de montrer qu'une loi se définit *in fine* plus par ses modalités concrètes de réalisation que par les principes abstraits dont elle se réclame et les visées qu'elle construit. De ce point de vue, les instruments utilisés par NCLB — normalisation par l'État fédéral, autonomie des États et des écoles, *empowerment* des familles et *accountability* — ont été examinés à l'aune de leur mise en œuvre concrète et de leurs effets sur les processus éducatifs. Dans ce cadre, NCLB est apparue comme un cas d'école. Au regard de la complexité et de la multiplicité des *acteurs* intervenant dans le domaine de l'éducation aux États-Unis, il est clair que le découplage entre les obligations fixées par la loi et leur transposition sur le terrain éducatif est patent, attesté par de nombreux travaux mobilisés dans cette contribution. Ce découplage s'est manifesté tant sur les plans fiscal et du financement, que sur le plan de la mise en place des mesures d'ajustement pour les établissements n'atteignant pas les objectifs, ou encore au niveau de l'*empowerment* des familles et à celui, déterminant, des pratiques d'enseignement.

Il est toutefois possible, dans le cadre de cette discussion, d'aller plus loin dans l'analyse, car la mise en œuvre d'une politique est aussi une question de construction du sens (Datnow & Park, 2012 ; Lessard & Carpentier, 2015). Dans le cas de NCLB, et pour reprendre les analyses de Montagutelli (2009), Gamoran (2012) et Ladd (2017), cette construction de sens s'organise autour de l'idée de responsabilité directe des établissements et du corps enseignant dans les difficultés d'apprentissage de leurs élèves. Ces travaux ont souligné l'incomplétude de cette vision des processus éducatifs qui fait porter aux seuls *acteurs* éducatifs la responsabilité de l'échec scolaire et des inégalités d'apprentissage. La question de la « responsabilité » des écoles dans la progression scolaire des élèves relève pour Ladd (2017) d'une conception « étroite » des objectifs de l'éducation et des processus d'apprentissage. Si les établissements et les enseignant-es ont un rôle moteur dans les apprentissages, on ne peut leur imputer l'ensemble des processus à l'œuvre. Ceci a pu être démontré par l'analyse des caractéristiques des établissements en échec selon les critères de NCLB. Plusieurs chercheurs/euses, cités-es par Maleyko et Gawlik, (2011), ont observé que les écoles pauvres et scolarisant une proportion importante d'élèves des minorités étaient les premières à être sanctionnées par les dispositifs de NCLB (Mathis, 2004 ; Meier & Wood, 2004 ; Sunderman, *et al.*, 2005). Cela montre qu'une politique de justice distributive ne peut ignorer le poids des conditions d'enseignement sur les apprentissages des élèves. Ces conditions sont déterminantes pour comprendre les effets de l'exercice du métier d'enseignant-e au sein même des classes. La justice sociale en éducation passe donc par une compréhension fine des mécanismes de production des inégalités, incluant les effets de contexte et de composition. C'est déjà ce que montrait Jencks (1979), et ce que montrent

encore les travaux plus récents sur les liens entre ségrégation scolaire et inégalités d'apprentissage (Felouzis, 2020).

De plus, sachant que le financement des districts est apporté principalement par les impôts, « [les] districts déshérités ne sont pas en mesure de financer leurs écoles correctement » (Ullmo, 2009, p. 73). Dans cette situation, les écoles les plus défavorisées ont plus de probabilité de ne pas respecter les normes *AYP*, ce qui entraîne une baisse de leur financement pour payer les sanctions prescrites par la loi. D'autres études rejoignent ces conclusions. Porter et al. (2005) ont observé que les écoles comptant 25% ou plus d'élèves noir-es au Kentucky sont beaucoup plus susceptibles d'échouer au *AYP*. Ils ont également montré que les écoles scolarisant plus d'élèves économiquement défavorisé-es sont plus susceptibles de ne pas répondre aux exigences du *AYP*. Les chercheurs ont aussi trouvé qu'un nombre important d'écoles (73%) à forte population d'élèves en difficulté n'ont pas réussi les progrès annuels. En revanche, seulement 30% des établissements en progrès ont une population d'élèves économiquement défavorisé-es.

Ce type de résultats fait dire à Ladd (2017) que NCLB a fonctionné selon un principe de « *pressure without support* » qui ne permet pas réellement d'aboutir à des résultats concluant faute d'une vision globale des processus éducatifs : « *NCLB placed significant pressure on individual schools to raise student achievement without providing the support needed to assure that all students had an opportunity to learn to the higher standards* » (p. 466).

Tout porte à croire que cette pratique de « *pressure without support* », qui consiste à exercer une pression forte sur les établissements sans pour autant leur donner les moyens d'atteindre les objectifs fixés, est largement inéquitable, car elle pénalise les établissements scolarisant les élèves les plus en difficulté scolaire, défavorisé-es sur le plan de leur milieu socioéconomique et de leur appartenance à un groupe minoritaire. Définis comme « en échec » plusieurs années d'affilée par les procédures de NCLB, beaucoup d'établissements défavorisés voient leur dotation budgétaire diminuer, alors même qu'une politique redistributive des moyens irait dans le sens d'une augmentation des budgets alloués à ces établissements dont les besoins sont a priori plus importants dès lors qu'ils scolarisent des élèves plus souvent en difficulté d'apprentissage. De plus, si elles en viennent à fermer, les nouvelles écoles ne sont pas assurées de mieux réussir (Ravitch, 2007, cité par Ullmo, 2009), puisqu'elles sont vouées à se confronter aux mêmes défis que leurs prédécesseuses sans bénéficier davantage de ressources.

CONCLUSION

Nous pouvons conclure cette analyse des effets de NCLB sur la justice sociale à l'école en deux points. D'abord sur le plan empirique, il apparaît que cette situation de « *pressure without support* » conduit à mettre les établissements les plus défavorisés en échec, car ils

ne peuvent, sauf miracle, atteindre les objectifs de la loi. D'où l'ampleur du découplage observé dans les établissements entre les attentes de la loi et les stratégies des *acteurs* en situation. Cela nous conduit ensuite au deuxième point de notre conclusion. En effet, notre analyse de la littérature sur la loi NCLB montre qu'une des conditions pour atteindre un objectif de justice sociale à l'école est que les principes d'équité s'exercent pour toutes les parties prenantes de l'éducation : non seulement pour les élèves et leur famille qui ont droit à une éducation de qualité, mais aussi pour les enseignant-es et les établissements qui ne peuvent être tenus pour seuls responsables de l'ensemble des faits sociaux qui conditionnent les apprentissages et les inégalités.

Le *principe de différence* de Rawls, évoqué en introduction de cet article pour qualifier les principes théoriques d'une politique éducative juste, montre ici son incomplétude. Car c'est aussi en termes d'*empowerment* et de pouvoir d'agir des enseignant-es que la question de la justice sociale en éducation se pose. Notre article montre qu'il ne suffit pas de responsabiliser et d'évaluer les enseignant-es pour que l'école soit plus juste et équitable. Il est aussi nécessaire de leur donner tous les moyens d'agir dans le sens d'une juste répartition des biens éducatifs. Si l'on admet cette idée comme vraie, on peut alors tirer de notre analyse de NCLB que l'équité des résultats (pour les élèves et leurs familles) ne peut pleinement se réaliser que dans le cadre d'une équité des conditions d'enseignement et des responsabilités, pour les enseignant-es et les établissements scolaires.

RÉFÉRENCES

- Aktouf, O. (2010). L'éducation et les lois du marché. *Education Canada*, 42(4). <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2002-v42-n4-Aktouf.pdf>
- Barton, P. E., & Coley, R. J. (2010). *The Black-White Achievement gap. When Progress Stopped* (Policy Information Report). Princeton, NJ : Educational Testing Service. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICBWGAP.pdf>
- Becker, R. (2013). Editorial. Inégalité et justice dans l'éducation en Suisse. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 415-423. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10301/pdf/SZBW_2013_3_Becker_Editorial_Inegalite_et_justice.pdf
- Bell, A. L., & Meinelt, K. A. (2011). A past, present, and future look at No Child Left Behind. *Human Rights*, 38(4), 11-14. <http://www.jstor.org/stable/23375611>
- Byrd-Blake, M., Afolayan, M. O., Hunt, J. W., Fabunmi, M., Pryor, B. W., & Leander, R. (2010). Morale of teachers in high poverty schools: A post-NCLB mixed methods analysis. *Education and Urban Society*, 42(4), 450-472. <https://doi.org/10.1177/0013124510362340>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>

- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Datnow, A., & Park, V. (2009). Conceptualizing policy implementation: Large-scale reform in an era of complexity. In G. Sykes, B. Schneider & D. N. Plank (Eds.), *Handbook of education policy research* (1^e éd., pp. 348-361). New York : Routledge.
- Dee, T. S., & Jacob, B. (2011). The Impact of No Child Left Behind on Student Achievement. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 418-446. <http://www.jstor.org/stable/23018959>
- Department of Education. (2003). *No Child Left Behind: A Parents Guide*. <https://www2.ed.gov/parents/academic/involve/nclbguide/parentsguide.pdf>
- Dumay X., Cattonar B., Maroy C. (2013). Modalités de mise en œuvre des instruments d'évaluation externe et institutionnalisation de la régulation par les résultats dans les établissements scolaires. In Maroy, C. (Ed.), *L'école à l'épreuve de la performance* (pp. 123-140). Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Felouzis G., & Charmillot S. (2012). *Les enquêtes PISA*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Felouzis G., Maroy C., & Van Zanten A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Felouzis G. (2020). *Les inégalités scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (2017). « No child left behind »: entre espoir et déception. *Administration & Éducation*, 155(3), 29-33. <https://doi.org/10.3917/admed.155.0029>
- Gamoran, A. (2007). *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for No Child Left Behind*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Gamoran, A. (2012). Bilan et devenir de la loi No Child Left Behind aux États-Unis. *Revue Française De Pédagogie*, 178(1), 13-26. <http://www.jstor.org/stable/41698030>
- Hanushek E., & Rivkin G. (2006). School Quality and the Black-White Achievement Gap. *National Bureau of Economic Research*, Working Paper No. 12651.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique*. Paris : Armand Colin. <http://doi.org/10.3917/arco.hasse.2011.01>
- Jencks C. (1979). *L'inégalité*. Paris : PUF.
- Koppich, J. (2005). A Tale of Two Approaches: The AFT, the NEA, and NCLB. *Peabody Journal of Education*, 80(2), 137-155. <http://www.jstor.org/stable/3497064>
- Ladd H. (2017). No Child Left Behind. A deeply flawed federal policy. *Journal of Policy Analysis and Management*, 36(2). <http://doi.org/10.1002/pam.21978>
- Lahire B. (2019). *Enfances de classe*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lascombes, P., & Le Galès, P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Lavery L. (2016). What parents still do not know about No Child Left Behind and why it matters. *Journal of Education Policy*, 31(3), 343-361. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2015.1094576?scroll=top&needAccess=true>

- Lee, J. (2006). Tracking achievement gaps and assessing the impact of NCLB on the gaps: An in-depth look into national and state reading and math outcome trends. Cambridge, MA: The Civil Rights Project at Harvard University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491807.pdf>
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : La mise en œuvre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lipsky, M. (1980). Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services. *Politics & Society*, 10(1), 116–116. <https://doi.org/10.1177/003232928001000113>
- Malet R. (2009). Former, reformer, transformer la main d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Sociétés contemporaines*, 23(1), 91-122.
- Maleyko, G., & Gawlik, M. (2011). No Child Left Behind: What We Know and What We Need to Know. *Education*, 131(3), 600-624.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <http://doi.org/10.3917/dbu.maroy.2013.01>
- McDonnell, L. (2009). A Political Science Perspective on Education Policy Analysis. In G. Sykes, B. Schneider, & D. N. Plank (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (1^e éd., pp. 73-86). New York: Routledge.
- McMurrer, J. (2007). *Choices, Changes, and Challenges: Curriculum and Instruction in the NCLB Era*. Washington, DC: Center on Education Policy.
- Meuret, D. (2012). Les effets de la régulation par les résultats (accountability) sur les politiques d'éducation aux États-Unis. *Éducation et sociétés*, 30(2), 75-87. <https://doi.org/10.3917/es.030.0075>
- Montagutelli, M. (2009). L'école américaine dans la tourmente de No Child Left Behind. *Revue française d'études américaines*, 119(1), 94-105. <https://doi.org/10.3917/rfea.119.0094>
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk : The Imperative for Education Reform*. http://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf
- Palier, B., & Surel, Y. (2005). Les « trois I » et l'analyse de l'État en action. *Revue française de science politique*, 55(1), 7-32. <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0007>
- Organisation de coopération et de développement économique. (2006). *PISA 2006. Volume 2 : data / données*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264040151-en.pdf?expires=1634910890&id=id&accname=guest&checksum=688EC84EF0892C7EF45BEDB65DDAF25D>
- Porter, A. (2007). NCLB lessons learned : implications for reauthorization. In A. Gamoran (Ed.), *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for No Child Left Behind* (pp. 45-88). Washington, DC: Brookings Institution.

- Porter, A.C., Linn, R.L., & Trimble, C.S. (2005), The Effects of State Decisions About NCLB Adequate Yearly Progress Targets. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(1), 32-39. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2005.00021.x>
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris : Éditions du Seuil.
- Shelly, B. (2008). Rebels and Their Causes: State Resistance to No Child Left Behind. *Publius*, 38(3), 444-468. <http://www.jstor.org/stable/20184981>
- Ullmo, S. (2009). L'école et l'(in)égalité des chances aux États-Unis : effets pernicioeux du fédéralisme ou fondement idéologique de la démocratie américaine? *Revue française d'études américaines*, 1(1), 67-79. <http://doi.org/10.3917/rfea.119.0067>
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. <http://doi:10.2307/2391875>

Promoting a capability approach and impacting social justice through a wellbeing framework: a case study of VET reform in Georgia

Nata Kereselidze, *HES-SO & Université de Genève*

Isabel Voirol-Rubido, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2021.11-1.e428](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e428)

Abstract

Georgia is currently undergoing a VET reform, bringing together public, private, and social actors, based on the principle of solidarity. This paper aims to identify ways in which the Georgian VET reform can be a force for economic prosperity, as well as wellbeing for different communities. Results are presented through a comprehensive research methodology, mobilizing a state of the art through in-depth analysis of primary and secondary data sources, as well as seven semi-structured, face-to-face interviews with education practitioners and policymakers in Georgia. The article highlights how progress is hindered by a peculiar mix of Soviet era and neo-liberal legacies that has shaped a unidimensional human capital approach focused on economic growth. We suggest limitations to this approach, and instead propose to re-align the system towards the objective of wellbeing, employing a Social Return on Investment (SROI) framework and advocating for collectivized intelligence between actors. Through an innovative meta-theoretical framework, we emphasize the importance of historical path-dependency and lay out the context. We analyze stakeholder interviews through the SROI framework and suggest socially-minded changes, benefiting individuals and the society as a whole.

Keywords: capability approach, education policy, Georgia, social justice, VET reform

Résumé

Une réforme du système de formation professionnelle est actuellement en cours en Géorgie impliquant les acteurs/trices privé-es, publics/ques et sociales/aux selon le principe de solidarité. Cet article interroge cette réforme sur son potentiel à soutenir la prospérité économique du pays et le développement du bien-être de sa population. Il s'appuie sur une revue de la littérature concernant les politiques de formation professionnelle, ainsi que sur les résultats d'une analyse de contenu de données primaires et secondaires concernant la réforme entreprise en Géorgie, et sur sept entretiens semi-structurés avec des responsables politiques et praticien-nes de la formation professionnelle en Géorgie. Les résultats soulignent

le poids de l'héritage socioculturel soviétique et des préceptes néolibéraux qui façonnent une vision unidimensionnelle du capital humain mettant en péril les objectifs visés par la réforme. Il met en évidence les limites de cette démarche et propose de réaligner le système vers l'objectif de bien-être, en mobilisant le modèle de Retour Social sur Investissement (RSSI) centré sur un principe de solidarité et d'intelligence collective mobilisant les acteurs concernés par la réforme. Il suggère finalement des changements à visée sociale bénéficiant aux individus et à la société dans son ensemble.

Mots-clés : approche de « *capability* », Géorgie, justice sociale, politique éducative, réforme de FP

1. CONTEXT AND OBJECTIVES OF RESEARCH

The happiest societies in the world are ones where human beings can utilize their capabilities to the fullest, in the pursuit of creating a lifestyle they have reason to value. In societies where social justice is the end goal, people enjoy the possibility of continuous personal improvement towards a happier personal life, and therefore, a happier social existence, valuing progress for the sake of wellbeing (Bell, 2007; Tyson, 2016). The freedom to choose one's path in life, through social structures that support the expansion of the capabilities of human beings, should be the objective of any society (Fraser, 2004; Grant *et al.*, 2013; Moodie *et al.*, 2018).

In reaching such an ideal, vocational education and training (henceforth, VET) can play a leading role, focusing on an individual's holistic development (Shirley, 2020). The complexity, however, lies in popularizing a controversial human-focused framework, rooted in the philosophy of social justice, that goes against the established unidimensional model of human capital theory (Becker, 1993), and expands the approach to one that considers more diverse processes and outcomes through the *capability approach* (Robeyns, 2017). This paper aims to enrich the dialogue on social justice in education through the lesser-known case of Georgia and its ongoing VET reform, by inquiring into (i) the structural and institutional needs of the reform to solidify VET as a central element of Georgia's economy, and (ii) the extent of policy reformulation needed to focus on human development on a larger scale. Although the reform already has clear neoliberal undertones favoring growth, we feel the need to articulate its raw potential that could simultaneously serve the wellbeing of individuals and contribute to social justice for all.

After its revival in the early 2000s, the VET sector received a considerable boost in resources in 2013, from international donors like the German Development Cooperation (GIZ) and the Swiss Development Cooperation (SDC), and its development strategy took off. Georgia's VET history, however, has not been an easy one. Early attempts at creating craftsmen's guilds and unions for sector-specific development through apprenticeship-style teaching and learning

were cut short (Tumanishvili & Omsarashvili, 2016) due to political turmoil in the early 1920s, transforming a social-democratic government into a totalitarian communist system. After regaining independence in 1991, the Georgian government went through a restructuring process, as did its economy, integrating free market principles (Matsaberidze, 2019). Although much of Soviet legacy remained (Gegenava, 2017), VET once again became synonymous with labor market insertion. Today, due to the lingering negative memories of Georgia's soviet past, professional routes in education are still stigmatized. As a result, there is a tendency to undervalue individuals with VET degrees, which discourages VET participation and presents barriers to smooth transitions into the labor market (Omanadze *et al.*, 2017). Despite objectives of the reform to dispel negative attitudes towards VET, establish public-private partnerships (henceforth PPPs) for adequate skills-matching, and address the expansive informal sector negatively influencing human progress, policymakers could better utilize its platform to incorporate wellbeing indicators into the overall policy framework for a more human-focused impact.

Having set the ground for further discussion in chapter 1, we introduce an innovative theoretical meta framework in chapter 2, where we argue for the functionality of the capability approach in Georgia. Our methodology is outlined in chapter 3, followed by our findings and conclusions in chapters 4 and 5. The last two chapters revolve around our analytical framework that offers alternative approaches to governance and policymaking, borrowing from the philosophy of social justice and by extension, the capability approach.

2. META FRAMEWORK OF THE CAPABILITY APPROACH

The *capability approach*, as a tool for structural change, prioritizes a holistic development of the individual, targeting individual and social wellbeing (Sen, 2000; 2005). As a theoretical base, it is well suited for the understanding of a reform process in education in a development context characterized with other sectoral particularities. To accentuate its applicability to the case of Georgia, our capability approach will incorporate elements of: *human capital theory*, emphasizing the importance of a skilled labor market for sustainable productivity; *personal capital theory*, outlining the impact of a fast-changing labor market on the choices people make in their professional lives; and *cultural capital theory*, stressing the impact of social origin on the ability to turn capabilities into achievements benefiting the individual.

2.1. The Capability Approach as Public Policy

As an alternative to the wellbeing approach or other resource-based theories of justice, the capability approach focuses on the freedoms and achievements¹ of an individual, allowed by functioning social structures (Moodie, *et al.*, 2019). It measures human development through the lens of wellbeing, instead of economic growth – an exhausted indicator that does not only ignore individuals' quality of life, but further increases inequalities between local and global communities (Hickel, 2017). Apart from its goal to close gender and class gaps in access to education, as well as adjust gender and class pay gaps in later employment, the capability approach can help individuals make more sustainable choices guided by their own wellbeing and the wellbeing of their surroundings (Hickel, 2020; Sen, 1990). In a multi-stakeholder system, comprised of public, private, and independent actors, it is, above all, imperative that the basic conditions of social justice be understood and shared. In the Georgian context, the capability approach can be a force towards collective decision-making on a policy level and can allow for better decision-making on an individual level.

2.2. Rethinking Elements of the Capability Approach

To fully embrace the capability approach, we must consider the elements that it has rethought to enable the creation of socially just policies. Firstly, Becker's (1993) *Human Capital Theory*, that correlated growth in income with increase in education and training, can no longer be seen in the same light in today's instable economic climate, where people are increasingly subject to the job precarity of a freelance worker (Ludwig-Mayerhofer, *et al.*, 2011; Nachtwey, 2016; Raphael, 2019). Granted, investment in human capital is crucial in production and service sectors, but it cannot be equitable without consideration of human wellbeing in the larger sense.² Secondly, Boltanski and Chiapello's (1999; 2005) *Personal Capital Theory* and the *project-to-project transition* model, which describes an innovative shift to skills-acquisition through mobility leading to work autonomy and network-based job security, downplays the fact that these processes also increase work precarity for most people. They create gaps between different social strata and add to informality in an increasingly unreliable labor market. Without a network or employer that provides information and offers guidance to develop one's competencies, individual equity in opportunity suffers. Permanent adaptability and skills-matching is challenging even for countries with adequate systemic and technological readiness. Operationalizing *personal capital theory* in Georgia, a formerly communist society with a newly liberalized market economy, can yield much more harmful effects on social cohesion and social justice (Klein, 2007). Thirdly, Bourdieu and

¹ *Freedoms* and *achievements* can also be referred to as *capabilities* and *functionings*, as what people are capable of doing and being vs. what they are managing to do and to be. In other words, achievements/functionings depend on people's realistic choices, molded by their life experience and structural surroundings. (Nussbaum, 2011; Robeyns, 2017).

² Human wellbeing in the larger sense includes physical and psychological health, in many ways determined by our environment and ecological conditions. Widening awareness about climate change and individual actions necessary to alleviate it should be included in any national reform, including if not especially, in education. See: Martusewicz, *et al.* (2014) and Winograd (2016).

Passeron's (2000) *Cultural Capital Theory*, which uncovers the power-based division of resources reproduced through path-dependency, demonstrates how people from lower social classes (especially in countries where few or no governmental structures exist) are held back from similar professional and personal achievements as their privileged counterparts. The universal applicability of this theory helps explain existing inequalities and understand the need for the *Capability Approach* as a solution towards human wellbeing.

3. METHODOLOGY

This research tries to identify ways in which the Georgian VET reform has the potential to be a force for economic prosperity, as well as to improve the wellbeing for different communities. By considering the capabilities that need to be operationalized for the reform to reach its maximal potential, the paper analyzes the extent of structural change needed to harness collective actor intelligence on different levels of policymaking. The paper also aims to show that these processes are inevitable harbingers of productivity and sustainable economic profitability. With these objectives in mind, the following qualitative research design plan (Hennink, *et al.*, 2020) was developed.

3.1. Design and Method

After an in-depth analysis of primary and secondary data sources, specifically: legislative documents, governmental strategy reports, academic books and articles, and institutional reports, a state of the art was developed, focusing on recent global developments within work-based learning and school-to-work transitions in VET.

Semi-structured, face-to-face interviews were conducted (Blanchet & Gotman, 2015) with a group of education practitioners and policymakers in Tbilisi. Stakeholder profiles are outlined in figure 1, below.

Figure 1. Stakeholder Guide

Code	Sex	Nature of Work	Institution Represented
S1 ¹	F	Civil Servant	MoESCS ²
S2	F	Civil Servant	MoESCS
S3	F	VET Expert	GIZ ³
S4	F	<u>At the time of interview:</u> VET Expert; <u>Currently:</u> High-level Civil Servant	<u>At the time of interview:</u> UNDP ⁴ ; <u>Currently:</u> MoESCS
S5	M	VET Expert	GFA ⁵
S6	M	Director	ITVET ⁶
S7	M	Director	VET College "Georgia"

Source: Authors' own illustration

¹ S1=Stakeholder 1

² Ministry of Education, Science, Culture and Sport of Georgia

³ German Development Cooperation

⁴ United Nations Development Programme

⁵ Georgian Farmers' Association

⁶ LEPL College Information Technologies Academy

An interview guide and a rough interview questionnaire were developed, where questions were devised using information from the state of the art, ensuring wide application to different stakeholders. Real-time conversations with experts actively engaged in the reform process broadened the perspectives of research on the contextual *truths* beyond initial objectives. The data was then coded and analyzed thematically through a qualitative analysis software, which grew into the respective sub-chapters of chapter 4.2, demonstrating how the Social Return on Investment (SROI) framework – a development tool measuring positive social impact of new policies (Vardakoulis, 2013) – can be operationalized to unlock individual capabilities towards social wellbeing.

3.2. Limitations

Due to resource limitations for our research, we considered a small stakeholder sample, without the option of generalizing the results to a wider stakeholder makeup involved in the reform. Moreover, as qualitative analyses are not standardized, it would be unrealistic to reproduce the same exact results a second time. We recognize that stakeholders have a vested interest in the reform, and that they may have presented certain views to highlight their own role, not always considering their own limitations. We try to remedy this bias throughout the analysis by comparing individual accounts with existing literature in the field. However, as

the topic is under-researched, there is little context-specific independent literature to validate claims. While we recognize that a broader labor market analysis would have benefited this research, it would have been beyond the scope of this paper, all the more so, because the reform is ongoing and potential socio-economic effects are not yet discernable in the data.

4. FINDINGS

At a time when self-reliance, autonomy, and tight-knit networks are essential preconditions of employability, VET can play an important role in guiding individuals towards continuous self-development. VET can also be instrumental in reducing informal professional activity and establishing new networks, while lifting the strain of inequality off of the economy. Considering personal and social wellbeing as the end-goal of the ongoing VET reform in Georgia, it is imperative that the logic of the reform fit the needs of the context at hand. As there is no unique model of an education reform, its effectiveness depends on the legislative freedoms permitted by the system, its cohesion with other fields of policy, and the availability of resources and time to produce expected outcomes. Recent research (Bardi & Véran, 2020; De Ketele, 2020a; 2020b; Meuret, 2020) shows the importance of collectivized intelligence for effective governance, where analytical thinking is shared and comparisons are made based on precedent. This means garnering the strength of public, private, and individual actors and granting them autonomy as needed. The success of such a strategy depends on the institutional setup through which implementation takes place. But, as institutions are highly path-dependent (North, 1990), positive change may take a long time.

4.1. Rethinking Labor Market and Education Policies

Currently, the Georgian labor market falls short of many essential standards and regulations that hold employers responsible in their relationship with employees. Economic instability aggravates the quality of these relationships, as most employers search for quick solutions and avoid committing to future staff development. This eroded employment relationship is partly responsible for low productivity, which could be fostered by more practice-oriented learning paths and longer job tenure of more satisfied workers. Due to the persisting low employment creation conditions, the Georgian government is continuously partnering with donor organizations, like GIZ and SDC to renew support programs for micro, small, and medium-sized enterprises (MSMEs). As there is also a large informal MSME market in Georgia, development programs should extend to them as well, so as not to lose the production value and human capital that can add to overall prosperity, but to also ensure the wellbeing of informal workers (Sepulveda & Syrett, 2007). Through PPP, enterprises, together with the state, should start thinking about activation policies to revitalize older generations and revive discouraged workers, building their employability (Béduwé & Mora, 2017; Wittorski, 2008; 2011).

VET's reputation as the place for underachievers has stuck with the Georgian public for decades. Before the reform, taking a professional track meant being cut off of the main educational route after only nine years of schooling. Today, as part of the reform, three-year professional tracks have been integrated into the main educational route, giving students choice between general secondary, general professional, and general secondary plus professional routes within grades ten to twelve. All students can now graduate with a similar secondary level diploma, opening doors towards higher levels of education³ — a systemic merger that did not exist before. With the aim of widening VET reach, short certification training and re-training courses were developed in parallel, targeting older generations and their professional development, orientation, or reorientation. Policymakers simultaneously developed mechanisms to approve non-formal and informal learning (Government of Georgia, 2020a; MoESCS, 2019), giving individuals the opportunity to fast-track their professional or educational advancements, on par with the activation policies described in the paragraph above.

Although the reform has rolled out innovative proposals and nudged the education system towards a complete revival, it's overall aim still lacks clarity. A vision built on social justice will be presented in 4.2, together with an analytical framework as a model for clear policy operationalization.

Long discussions between different stakeholders resulted into a decision to establish a work-based learning (WBL) (Cedefop, 2015) VET framework, integrating dual models where possible and accommodating other forms where there are no alternatives (S4).⁴ This decision was inevitable given that educational institutions are perceived as more dominant and enterprises are largely unable or unwilling to commit to apprenticeship contracts that would tie them down to strict workplace rules (S1, S3, S4, S5). Such a broad framework, however, requires strengthening local governance, to avoid the shortcomings of prior centralized planning efforts. A wish for more local autonomy was also highlighted by local stakeholders, to overcome the instability of national political institutions (S6). To date, local stakeholders have been limited in their engagement in process design, leaving local, community-based potentials unexplored.

³ See: [National Center for Educational Quality Enhancement](#). Accessed: February 5, 2021. The VET meta-framework shows the interconnectedness of different educational levels throughout the education system.

⁴ One example of a non-dual, work-based learning model is beekeeping. The beekeeping sector is comprised of small enterprises and independent entrepreneurs, most of them members of a cooperative. The objective of cooperatives is growth, wherefore their focus is on getting more members, not hiring more employees. For the specific case of beekeeping, the Georgian Farmers Association (GFA) has been working on a special apprenticeship contract accommodating the principles of WBL according to which each apprentice will receive a beehive and bee families towards the end of their apprenticeship. This way more people are able to enter the trade, start their own business, and become a member of a cooperative (S4, S5). Such an alternative to a classical dual model is seen as valuable for the development of the sector (Government of Georgia, 2020b).

4.2. Social Return on Investment

To operationalize the idea of collective intelligence in policymaking and governance, we present a social return on investment (SROI) framework of analysis. Based on the principle of good life, SROI goes further than a traditional cost-benefit analysis (CBA),⁵ in that, it tries to implicate all relevant stakeholders in a given reform to ensure that the voices of those affected are heard, and their needs met. However, like a traditional CBA, SROI must also be monetarily valued (an exercise we cannot and do not attempt here, but suggest exploring through an abstract model below) through appropriate social and wellbeing indicators, which could be a challenging task, due to their intangible market value⁶. This, we think, is a challenge worth exploring, for the sake of illustrating the positive and negative impacts of such a reform on society at large in a holistic manner. This chapter will present SROI as an expanded development framework for Georgia, incorporating the VET reform and extending its impact to societal wellbeing.

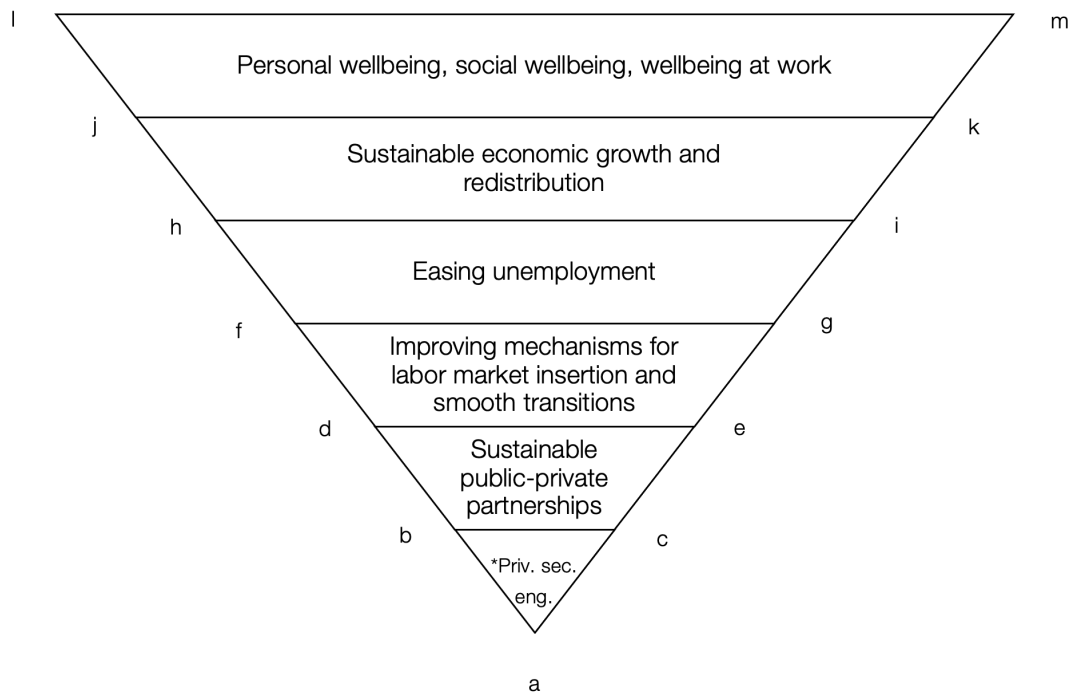
Figure 2 represents an inverted triangle flowchart illustrating components of each broad level of policymaking. Although the layout is constructed on a macro level, systemic relationships, as well as important actions, outlined on each level, give clear indications of the groups that are affected on meso and micro levels. Below, we critically look at the needs of each stage of policymaking and discuss synergies between the actors and actions involved, building up to social indicators that can be introduced for wellbeing as an end goal. We also consider indirect effects on different groups. Throughout the discussion, the SROI framework will shed light on important connection points⁷ between actors and actions, working in solidarity towards a specific outcome. While the flowchart proposes specific *actors* and *actions* towards the achievement of each level of progress, it does not rule out alternative propositions. It is conceived as a model, suggesting elements that *could* be considered in the quest to achieve wellbeing. The most important takeaway is that each outcome can only be achieved through a collaborative effort between multiple actors from both public and private sectors. This collaborative structure is still in many ways a novelty in Georgia, where the legacy of the education system is one of state centrism.

⁵ “CBA is the predominant tool used in welfare economics in order to assess whether an intervention – be it a project or policy – should be undertaken or not. The criterion for an intervention to be undertaken is that its’ benefits outweigh its’ costs”(Vardakoulis, 2013, p. 1).

⁶ For further information about social and wellbeing indicators, see footnote 16 under chapter 4.2.6.

⁷ The connection points are alphabetized and the letters are allotted respective explanations, following a logical relationship between actors.

Figure 2. SROI Framework of Georgia's VET Reform



Actors and Actions in the System

*Private Sector Engagement

- a = VET colleges
- b = Ministry of Education Science Culture and Sport (MoESCS)
- c = Chamber of Commerce and Industry/ Employers' associations

Easing Unemployment

- f = VET colleges
- g = Enterprises
- h = Training and re-training
- i = Employment initiatives for disadvantaged groups

Sustainable Public-Private Partnerships

- b = Ministry of Education Science Culture and Sport (MoESCS)
- c = Chambers of Commerce and Industry/ Employers' associations
- d = Legal framework (de jure and de facto) accounting for workers' right
- e = National Center for Education Quality Enhancement (NCEQE)

Sustainable Economic Growth and Redistribution

- h = Training and re-training
- i = Employment initiatives for disadvantaged groups
- j = Government investment in public services
- k = Enforcing taxation on non-tradable sectors

Improving Mechanisms for Labor Market Insertion and Smooth Transitions

- d = Legal framework (de jure and de facto) accounting for workers' right
- e = National Center for Education Quality Enhancement (NCEQE)
- f = VET colleges
- g = Enterprises

Personal Wellbeing, Social Wellbeing, Wellbeing at Work

- j = Government investment in public services
- k = Enforcing taxation on non-tradable sectors
- l = Establishing a healthy work-life balance and work leave
- m = Higher wage growth and improved livelihoods through higher productivity

How to read the chart: Ex. From the tip of the triangle (private sector engagement): To achieve private sector engagement within an equitable partnership of stakeholders, three key players must be present: a) VET colleges, b) the Ministry of Education, Science, Culture and Sport (MoESCS), and c) the Chamber of commerce and industry of Georgia, as well as sectoral associations. This triangulation of responsibilities ensures equity, efficiency, and effectiveness in established public-private partnerships. The flowchart follows the same logic throughout. The higher levels of collaboration become quadrangulation of responsibilities between actors.

Source: Authors' own illustration

Private Sector Engagement

Private sector engagement in the context of Georgia is indispensable. Without it the economy cannot function efficiently. At an estimated 99.72 percent in 2017, Georgia's economic makeup is nearly exclusively micro, small and medium-sized enterprises (MSMEs) (OECD, 2019). MSMEs provide and create most jobs, not to mention that they have the highest

employment growth rates (ILO, 2019a). They carry the important responsibility of developing entrepreneurial talent by training young people and their active engagement enhances competition, initiates growth, and makes economies more efficient and innovative (de Kok *et al.*, 2013). In contrast to central and northern European countries, MSMEs in Georgia are born out of necessity for subsistence and operate with low productivity in market segments that are hard to access. Many of these firms are also informal, which keeps them from creating partnerships with VET schools and hence, disables their social and economic role within the society. Such firms secure livelihoods, but often do not create decent jobs, nor do they contribute to the growth and sustainability of the economy as a whole. Optimistic estimations would indicate that initial private sector engagement efforts would encourage other enterprises to also participate, benefiting the broader economy by improving labor market relevance and increasing worker retention. Such developments would solidify public-private partnerships (PPPs) and increase wellbeing at work⁸, adding to workers' future economic opportunities. Yet, too much of the government strategy remains implicit, leaving one to assume that the intention is to improve the overall labor market and training situation through spillover effects and a trickle-down approach.

Sustainable Public-private Partnerships (PPPs)

Establishing partnerships between enterprises and VET colleges in Georgia is a hit-and-miss practice (S3, S7). This is because of a lack of risk-taking from the side of enterprises, which, in turn, is due to weak regulatory patterns in the labor code (Government of Georgia, 2010), and now, weak regulatory patterns in the WBL framework as well. The inconsistencies in the quality of WBL that have existed so far, largely due to the government's neo-liberal approach to economic development and its soft relationship with business, creates distrust from all sides. Given that trust is a prerequisite for the functioning of WBL, government policies towards legislative easing seem counter effective. If the system is too flexible, comparability of learning will suffer and workers' conditions will risk becoming precarious, undermining a fundamental aim of the VET system.

Stakeholders that support the approval of a flexible regulatory framework of WBL argue, that one, it would allow for a wider participation of MSMEs in WBL provision, encouraging sectoral development, and two, that it would convince enterprises to engage in WBL program design and provision (S4, S5). On the other hand, stakeholders that do not support the approval of a loosely regulated framework, argue for the importance of work safety and decent pay through a clearly delimited student/apprentice status. They fear that giving businesses precisely what they want only fuels their arrogance, which does not make for equitable PPPs (S1, S6). There is substantiated fear that enterprises might abuse the guise of apprenticeships to replace standard workers, thereby also threatening the employment relationship. The difficulty of

⁸ A wellbeing indicator that can be measured through personal accounts on, for example: work satisfaction, feeling valued at work, or feeling safe at work.

negotiating with enterprises halts the division of responsibilities amongst public and private actors, which does not help improve educational or occupational standards.⁹ Standard improvement would also improve acquisition of occupational and transferable skills, developing in-depth understanding of one's craft, but also remaining adaptable in the market (Badurashvili, 2019; ETF, 2019; Palmer, 2020). Pairing occupational and transferable competences is crucial not only for human capital development, but also for the development of capabilities, through which individuals can build their desired lifestyles. Another element impeding standards improvement is the centralized regulation of VET colleges. College directors noted that with rigorous quality control cycles, more autonomy would be the harbinger for more effectiveness and efficiency in college governance (S6, S7).

The absence of a mechanism facilitating cooperation between enterprises, ministries, and VET colleges on questions like regulatory mechanisms in WBL, standards improvement, and decentralization of VET governance has negatively affected sustainability of PPPs. Recently, an agreement was reached between the Ministry of Education, Science, Culture and Sport (MoESCS) and the Georgian Chamber of Commerce and Industry (GCCCI) to jointly found an agency to fill that missing link. Following a functional analysis and planning of its structure, the agency is expected to take effect sometime in 2021 (S1). Following the COVID 19 crisis and a noticeable reduction of the initially approved budget, public and private partners, implicated in the founding of the agency, are now lobbying for more donor support, to ensure quality in the initial implementation phase.

Improving Mechanisms for Labor Market Insertion and Smooth Transitions

Activities within the reform, that aim to improve labor market insertion and smooth school-to-work-and-back transitions, are built on the principle of lifelong learning. Supporting people's holistic development, lifelong learning also plays a crucial role in ensuring a person's dignity (Champy-Remoussenard, 2015). The state and enterprises have the responsibility to guide workers to participate in trainings within or outside firms (ILO, 2019b). Research suggests that the quality of an employment relationship – i.e. whether it is precarious or not – influences the availability of lifelong learning opportunities to workers (Aleksynska, 2018; ILO, 2016).

Specific projects designed to systematize the lifelong learning principle are described in 4.1. The parallel development of short training and re-training programs, catered to adults, and long secondary-level integrated programs, catered to the youth, targets specific age groups and allows for smoother transitions. While such policies improve economic efficiency and

⁹ One way of improving educational and occupational standards, while ensuring a division of responsibilities between public and private stakeholders is through the DACUM (Developing a Curriculum) process (Jacobs, 2019; Norton & Moser, 2008). The DACUM methodology was first introduced in Georgia in 2015, where occupational standards were developed through a large-scale market analysis in eleven regions, spanning six-thousand public and private sector organizations (MoESCS, 2015).

ease unemployment, they more importantly increase the capabilities of individuals, and therefore make a fundamental contribution to their personal wellbeing.¹⁰ Systematizing such learner-focused approaches should therefore be at the forefront of policymakers' thinking.

Easing Unemployment

As the reform is still in its initial stages, meaningful change has not yet been reflected in unemployment numbers. While, according to the latest tracer study, labor market insertion from the VET sector has increased from 42% to 62% between 2014 and 2019 (ACT, 2019; MoESCS, 2014), the overall unemployment numbers have not improved. In the age-group 18-35, overall unemployment increased from 35% to 36% between 2013 and 2019.¹¹ These are of course also affected by other factors, such as the business cycle, and are bound to substantially worsen as a result of the ongoing labor market crisis induced by the COVID-19 pandemic.

Different stakeholders argued that the reason for these numbers was an absence of work ethic and general lack of motivation among young people in Georgia (S4, S7). They implied that individuals just need to work harder and become more resilient for the economy to grow more sustainably, ignoring cultural factors as well as historic and institutional specificities that are often engrained in the social structure through unwritten norms and behaviors (Acemoglu, *et al.*, 2005; Acemoglu & Robinson, 2012; Biavaschi, *et al.*, 2012; Greif, 2006; North, 1990). This distinction between an individual choice taking place in a decision-making vacuum unimpeded by outside factors, or it taking place under consideration of the mores and cultural factors of the country is an important one, because the former view is a reflection of a deeply entrenched absorption of a neoliberal view of individualism in society. La Porta, *et al.* (1999) have argued that in order to explain the heterogeneity of institutions among countries, one has to consider a broader set of factors, including economic, political and cultural ones. A study of post-soviet countries affirms this theory, highlighting that all three factors play a fundamental role in how labor market outcomes are shaped (Pilc, 2017).

Keeping in mind the three factors mentioned above, there are several ways in which unemployment can be eased, contributing to sustainable economic growth.

As a first condition, there should be adequacy between qualifications and educational and occupational standards, setting the ground for further action. Subsequently, systemization of Active Labor Market Policies (ALMP) – traditionally serving school-leavers through career advice and supporting adults through professional orientation – would improve labor market relevance. ALMPs are a proven way to decrease VET drop-out rates, and instead increase

¹⁰ A wellbeing indicator that can be measured through personal accounts on, for example: emotional wellbeing, satisfying life, and resilience and self-esteem.

¹¹ See: [CRRG \(Caucasus Barometer\)](#). Accessed: 25 June, 2020.

targeted labor market insertion. Its methodology has already been introduced in Georgia by GIZ, and its realization is on a developmental phase, soon to be integrated in the larger VET reform (S3). A related activity would be to expand the function of the Tracer Study – a report prepared every four to five years, describing indicators of labor market integration of VET graduates. Ministry representatives are already considering to increase the frequency of its publication to an annual format (S1, S2). A step even further would be to develop Labor Market Information Systems (LMIS), a system of datasets coordinating supply and demand within the labor market. LMIS are important for the development of employment and labor policies, ensuring better quality results based on sound evidence.¹² Due to data and resource constraints, operationalization of LMIS remains a long-term ideal for now (S3).

Sustainable Economic Growth and Redistribution

Measures discussed above, to improve labor market insertion, have a positive effect on the sustainability of economic growth. Growth, of course has arbitrary limits, beyond which policymakers' attention should shift to sustainability and redistribution policies. For a country like Georgia however, growth on a per capital level still means improvements in the standards of living and thus improvements in people's overall wellbeing. The main objective of economic growth should be to support this end. The SROI framework, as an outgrowth of the capability approach presented in figure 2, is used to evaluate potential policies that could create path-dependency. For example, at this level, lifelong learning could expand individual capabilities for project-to-project transition, allowing people to contribute to overall economic growth, but also to gain more autonomy and dignity in their work environment; Employment initiatives for disadvantaged groups could free up public resources, which would otherwise be directed towards their support. The goal of these initiatives would be to re-route people's lives into stable routines, improving their capabilities to enter into productive employment in the long-term; Investment in public services could improve the functioning of services and infrastructure for the benefit of the people, which is also indispensable for growth and generates domestic demand. Other similar policies can be designed with the reduction of inequality and the increase of social wellbeing¹³ in mind.

National Accounts of Wellbeing

The last stage, and desired impact level of the current VET reform shows wellbeing at large as the aim of public policy towards a happier society (Layard, 2005). As facilitators of continuous and sustainable progress (Diener & Tov, 2012), happiness measures are important to complete the final wellbeing cycle. Once achieved, they will flow through the illustrated logical framework as capabilities ready to become equal *functionings* (or freedoms ready to

¹² See: [ILO \(Decent Work for Sustainable Development: 14 Labour Market Information Systems\)](#). Accessed: 6 August, 2020.

¹³ A wellbeing indicator that can be measured through personal accounts on, for example: feeling of trust and belonging.

become equal achievements). For example, establishing a healthy work-life balance enables people to recharge and return to work with renewed excitement, fueling their productivity. Productive people, in turn, have a higher potential for wage growth, which improves their livelihoods and their overall personal, social, and occupational wellbeing. This last nexus brings us to consider a new movement in wellbeing economics, called the National Accounts of Wellbeing – a revolutionary approach in policymaking that bases its philosophy on social justice and environmental sustainability (NEF, 2009), at the core of which stands a dynamic VET sector and an inclusive labor market, unlocking individuals' capabilities for continuous personal and professional growth.

National Accounts of Wellbeing is a proposal to improve national welfare and support a good life of citizens. The notion was born seventy-five years ago through insights from different social sciences (Robeyns, 2017), with the aim to substitute economic indicators like GDP,¹⁴ insufficient when assessing state welfare,¹⁵ with a combination of indicators.¹⁶ Wellbeing measures, when done at regular intervals, can shed light on the impact of government expenditures in different sectors and can be instrumental in strengthening policies to keep up with constant labor market changes and new skills demands for future professions. Although a system of national wellbeing accounts should undergird any policy reform, it would, at this stage, be an ambitious undertaking for Georgia.

CONCLUSION

In this paper, we tried to show that creating socially-minded means (i.e., education policies) requires starting from explicit ends that have intrinsic value (i.e., individual and social wellbeing), thereby allowing for a diversity of means to reach that end. To achieve individual and social wellbeing in the context of Georgia, the most effective means would be changes in political and institutional practices, as well as advancements in social structures to improve people's capabilities towards leading individual and professional lives they have reason to value. By becoming a central element in Georgia's economy, the VET sector has the potential to initiate a stream of socially-minded structural changes, paving the way for a full operationalization of the capability approach.

¹⁴ Gross Domestic Product. Defn: The total value of goods and services produced by a country in a year. See: [Cambridge Dictionary \(Finance and Economics\)](#). Accessed: 11 July, 2020.

¹⁵ Traditional economic measurements are not concerned with people's happiness. By assuming that people's preferences stay static over time, they focus on people's combined purchasing power, as articulated by Becker in his own time, omitting subsequent external effects that greatly influence wellbeing.

¹⁶ To create realistic indicators, forms of subjective wellbeing should be considered and incorporated, such as *on-line* and *recall indicators* (a person's ability to give an account of their current, as well as past feelings), and broad vs. narrow indicators (a person's established lifestyle, i.e.: work, vs. their daily experiences, i.e.: work relationships) (p. 141). For a broader description of wellbeing concepts, see: Table 7.1 (p. 143) in: Diener, E., & Tov, W. (2012). National accounts of well-being. In K. C. Land, A. C. Michalos, & M. J. Sirgy (Eds.), *Handbook of social indicators and quality of life research*. New York, NY: Springer.

In order to look closer into the potential of some of these policy changes, we suggest some overtures for future research.

To refute the long-standing distrust between public and private actors and institutionalize collective intelligence, creating a joint legislative agency to coordinate WBL is the first step. Further steps could include setting up mechanisms like ALMPs or LMISs to improve standards and skills-matching further. Using the DACUM mechanism would ensure detailed translation from occupational to educational standards, supporting permanent skills adaptability.

For successful institutional reform, precarity in education and work must be rooted out. This can be done through smart regulation,¹⁷ which should be as simple as possible, but as strict as necessary, assigning clear roles and responsibilities, as well as potential ramifications in case of non-compliance.

Institutional reform would also benefit from more institutional autonomy, where colleges and local municipalities would be spared long interruptions in their work due to changes on high-levels of governance, bringing them closer to the needs of enterprises on the ground. Such setups would ideally be accompanied with regular quality checks.

To maximize the reach of the reform, formalization of the expansive, and often invisible, informal sector must be considered, by including informal enterprises in formal events and trainings. Likewise, including MSMEs with subsistence production in apprentice-training by creating economies of scale would allow them to decrease their cost per unit of output and increase their scale of operation. Government support for cooperatives and other forms of business associations should play a stronger role in the reform.

Other policies that account for people's wellbeing, as well as productivity, would be a healthy work-life balance and adequate salary for the work performed. Such decisions would foster domestic demand, benefiting the local economy. A wider use of the capability approach could go as far as designing macro level policies, such as introduction of progressive taxation or design of social re-integration policies, contributing further to individual and social wellbeing. While such insights are beyond the scope of this paper, a macro analysis of wellbeing policies could be an interesting consideration for further research.

¹⁷ For example, regulating simple ways for people to register their business (online and in person) and adhere to contractual rules and regulations to ensure non-precarious working standards. Instructions should be in nonlegal, widely comprehensible language, with a clear outline of terms and conditions.

REFERENCES

- Acemoglu, D., Johnson, S., & Robinson, J. A. (2005). Institutions as the Fundamental Cause of Long-Run Growth. In P. Aghion, & Durlauf, S. (Eds.), *Handbook of Economic Growth*. (Vol. 1A., pp. 385-472). San Diego & Amsterdam: North Holland.
- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2012). *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity and Poverty*. London: Profile.
- ACT. (2019). *Tracer Study of 2018 VET Program Graduates*. Tbilisi, Georgia: MoESCS. <http://mes.gov.ge/content.php?id=5962&lang=eng>
- Aleksynska, M. (2018). Temporary Employment, Work Quality, and Job Satisfaction. *Journal of Comparative Economics*, 46(3), 722-735.
- Badurashvili, I. (2019). *Skills Mismatch Measurement in Georgia*. Turin, Italy: European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-10/skills_mismatch_measurement_georgia.pdf
- Bardi, A.-M., & Véran, J.-P. (2020). Vers une gouvernance apprenante. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (83), 105-112.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago, IL, & London: The University of Chicago Press.
- Béduwé, C., & Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas? *Formation emploi*, (2), 59-77.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical Foundations for Social Justice Education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice* (pp. 1-14). New York and London: Routledge.
- Biavaschi, C., Eichhorst, W., Giulietti, C., Kendzia, M. J., Muravyev, A., Pieters, J., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., Zimmermann, K. F. (2012). Youth Unemployment and Vocational Training. *IZA Discussion Paper*, 6890, 1-103.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Malakoff : Armand Colin.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (2005). The New Spirit of Capitalism. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 18(3-4), 161-188.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (1999). *The New Spirit of Capitalism* (G. Elliott, Trans.). London, New York, NY: Verso.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications.
- Cedefop. (2015). *Work-based Learning in Continuing Vocational Education and Training: Policies and Practices in Europe* (publication n°49). Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/5549_en.pdf
- Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine: questions posées par trois dispositifs analyseurs. *Revue française de pédagogie*, (1), 15-28.

- De Ketele, J.-M. (2020a). Réformer l'éducation: travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (83), 205-233.
- De Ketele, J.-M. (2020b). Réformer l'éducation. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (83), 13-22.
- De Kok, J., Deijl, C., & Essen, C. V.-V. (2013). *Is Small Still Beautiful? Literature Review of Recent Empirical Evidence on the Contribution of SMEs to Employment Creation*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---ifp_seed/documents/publication/wcms_216909.pdf
- Diener, E., & Tov, W. (2012). National Accounts of wellbeing. In K.C. Land, A.C. Michalos, & M.J. Sirgy (Eds.), *Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research* (pp. 137-156). New York: NY: Springer.
- ETF. (2019). *Georgia: Education, Training, and Employment Developments 2019*. Turin, Italy: European Training Foundation. <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/document/Country%20fiche%20Georgia%202019.pdf>
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, (1), 152-164.
- Gegenava, D. (2017). Retrospection of the Constitutional Reforms of Georgia: In Search of the Holy Grail. *South Caucasus Law Journal*, 8, 237-243.
- Government of Georgia. (2010). *Organic Law of Georgia. Labour Code of Georgia*. Tbilisi: Government of Georgia.
- Government of Georgia. (2020a). *Report on the Implementation of Vocational Education Action Plan 2019 for the Unified Strategy on Education and Science (2017-2021)*. Tbilisi: Ministry of Education, Science, Culture and Sport of Georgia. http://mes.gov.ge/uploads/files/TVET%20Annual%20Report_2019%20Year.pdf
- Government of Georgia. (2020b). *Social-economic Development Strategy of Georgia: Georgia 2020*. Tbilisi: Government of Georgia. <https://www.adb.org/sites/default/files/linked-documents/cps-geo-2014-2018-sd-01.pdf>
- Grant, C. A., & Gibson, M. L. (2013). 'The Path of Social Justice': A Human Rights History of Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 81-99.
- Greif, A. (2006). *Institutions and the Path to the Modern Economy: Lessons from Medieval Trade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative Research Methods*. London: SAGE Publications Limited.
- Hickel, J. (2017). *The Divide: A Brief Guide to Global Inequality and its Solutions*. London: Penguin Random House.
- Hickel, J. (2020). *Less is More: How Degrowth Will Save the World*. London: Penguin Random House.
- ILO. (2016). *Non-Standard Employment Around the World: Understanding Challenges, Shaping Prospects*. Geneva: ILO. <http://hdl.voced.edu.au/10707/417360>

- ILO. (2019a). *Small Matters. Global Evidence on the Contribution to Employment by the Self-Employed, Micro-Enterprises and SMEs*. Geneva: ILO. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_723282.pdf
- ILO. (2019b). *Work for a Brighter Future*. Geneva: ILO. <http://hdl.voced.edu.au/10707/493395>
- Jacobs, R. L. (2019). *Work Analysis in the Knowledge Economy: Documenting What People Do in the Workplace for Human Resource Development*. London: Palgrave Macmillan.
- Klein, N. (2007). *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. New York, NY: Metropolitan Books.
- La Porta, R., Lopez, F., Shleifer, A., & Vishny, R. (1999). The Quality of Government. *Journal of Law, Economics, and Organization*, 15(1), 222-279.
- Layard, R. (2005). *Happiness: Lessons from a New Science*. London: Penguin UK.
- Ludwig-Mayerhofer, W., Solga, H., Leuze, K., Dombrowski, R., Künster, R., Ebraldze, E., . . . Kühn, S. (2011). Vocational Education and Training and Transitions into the Labor Market. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 251-266.
- Martusewicz, R. A., Edmundson, J., & Lupinacci, J. (2014). *Ecojustice Education: Toward Diverse, Democratic, and Sustainable Communities*. New York, NY: Routledge.
- Matsaberidze, M. (2019). *საქართველოს პოლიტიკური სისტემა (The Political System of Georgia)*. Tbilisi: Ivane Javakhishvili Tbilisi State University.
- Meuret, D. (2020). Légitimation et légitimité des réformes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (83), 113-121.
- MoESCS. (2014). *Labour Market Status of VET Graduates in Georgia: Analysis of Tracer Studies*. Tbilisi: MoESCS. <http://mes.gov.ge/content.php?id=5962&lang=eng>
- MoESCS. (2015). *VET Development Strategy of Georgia (2013-2020): 2015 Strategy Action Plan Implementation*. Tbilisi: MoESCS. https://mes.gov.ge/uploads/1.VET%20Strategy_AP_EN.pdf
- MoESCS. (2019). არაფორმალური განათლების ფარგლებში მიღწეული სწავლის შედეგების აღიარების წესის დამტკიცების შესახებ (On the Approval of the Rules for the Recognition of Learning Outcomes Achieved within Non-formal Education). Tbilisi, Georgia: MoESCS. <https://eqe.ge/res/docs/განათლებისფარგლებშიმიღწეულისწავლისშედეგებისაღიარებისწესი.pdf>
- Moodie, G., Wheelahan, L., & Lavigne, E. (2018, September 3-7). *Productive Capabilities: A Framework for Vocational Education*. Paper presented at the Trends in Vocational Education and Training Research. European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET), Bolzano, Italy.
- Moodie, G., Wheelahan, L., & Lavigne, E. (2019). *Technical and Vocational Education and Training as a Framework for Social Justice: Analysis and Evidence from World Case Studies*. Brussels: Education International. https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_eiresearch_tvet
- Nachtwey, O. (2016). *Die Abstiegs-gesellschaft: über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

- NEF. (2009). *National Accounts of wellbeing: Bringing Real Wealth onto the Balance Sheet*. London: NEF. <https://www.nefconsulting.com/wp-content/uploads/2017/10/national-accounts-of-well-being-report.pdf>
- North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, R. E., & Moser, J. (2008). *DACUM Handbook*. Columbus OH: Center on Education and Training for Employment, The Ohio State University.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD. (2019). *Financing SMEs and Entrepreneurs 2019: An OECD Scoreboard*. Paris: OECD Publishing.
- Omanadze, S., Gachechiladze, N., Lebanidze, A., & Chachanidze, S. (2017). *Generation in Transition: Youth Study 2016-Georgia*. Tbilisi: Friedrich-Ebert-Stiftung, South Caucasus Regional Office.
- Palmer, R. (2020). *Lifelong Learning in the Informal Economy: A Literature Review*. Geneva: ILO. http://www.oit.org/wcmstp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_741169.pdf
- Pilc, M. (2017). Cultural, Political and Economic Roots of the Labor Market Institutional Framework in the OECD and Post-Socialist Countries. *Equilibrium. Quarterly Journal of Economics and Economic Policy*, 12(4), 713-731.
- Raphael, L. (2019). *Jenseits von Kohle und Stahl: Eine Gesellschaftsgeschichte Westeuropas nach dem Boom*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined*. Cambridge: Open Book Publishers.
- Sen, A. (1990). Development as Capability Expansion. In K. Griffin, & J. Knight (Eds.), *Human development and the international development strategy for the 1990s* (pp. 41-58). London: Macmillan.
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. New York, NY: Alfred A. Knopf, Inc.
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of human development*, 6(2), 151-166.
- Sepulveda, L., & Syrett, S. (2007). Out of the Shadows? Formalisation Approaches to Informal Economic Activity. *Policy & Politics*, 35(1), 87-104.
- Shirley, D. (2020). Beyond wellbeing: The Quest for Wholeness and Purpose in Education. *ECNU Review of Education*, 3(3), 542-555.
- Tumanishvili, G. G., & Omsarashvili, D. (2016). Psycho-Social and Legal Aspects of Internship in Contemporary Georgia: Current Practice and Challenges. *Justice and Law*, 4(52), 37-56.
- Tyson, R. (2016). What Would Humboldt Say: A Case of General Bildung in Vocational Education? *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3(3), 230-249.

- Vardakoulias, O. (2013). *Economics in Policy-making: Social CBA and SROI*. London : NEF.
<https://www.nefconsulting.com/wp-content/uploads/2014/10/Briefing-on-SROI-and-CBA.pdf>
- Winograd, K. (2016). *Education in Times of Environmental Crises: Teaching Children to Be Agents of Change*. New York, NY: Routledge.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, (2), 9-36.
- Wittorski, R. (2011). Les rapports entre professionnalisation et formation. *Education permanente*, (188), 5-10.

Les systèmes de répartition des élèves au prisme de la justice sociale en éducation : deux études de cas en Suisse romande

Sonia Revaz, *Université de Genève*

Kilian Winz, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2021.11-1.e466](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e466)

Résumé

Le concept de justice sociale constitue aujourd'hui un référentiel partagé, du moins lorsqu'il est appliqué à la sphère de l'école. Pourtant, les conclusions dominantes des travaux de recherche en éducation sur la justice sociale, qui valorisent l'équité des systèmes éducatifs, coïncident peu avec les représentations et les pratiques des personnes impliquées dans l'élaboration des lois scolaires et leur mise en œuvre en classe. Partant de ce constat, cet article mobilise les outils de la sociologie de l'éducation et des sciences politiques pour éclairer la façon dont les membres du Parlement et les enseignant-es définissent et interprètent la justice sociale à l'école. Il s'appuie sur deux études de cas – les réformes de l'enseignement secondaire I dans les cantons de Neuchâtel et de Vaud – construites sur l'analyse de débats parlementaires et d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de professionnel-les de l'école. Articulées, les études de cas montrent que les député-es parlementaires et les professionnel-les ont des représentations de la justice sociale fondées non seulement sur leurs idées et intérêts, mais également sur des schèmes institutionnels locaux. Nous verrons que ces représentations sont au cœur de l'action publique éducative puisqu'elles créent une dissonance entre les intentions politiques et leur transposition en classe.

Mots-clés : justice sociale, politiques éducatives, réforme scolaire structurelle, représentations, Suisse romande

Abstract

The concept of social justice is today a shared frame of reference, at least when applied to the school domain. However, the dominant conclusions of educational research on social justice, which value the equity of educational systems, do not coincide with the representations and practices of those involved in the development of school laws and their implementation in the classroom. Based on this observation, we utilize the tools of sociology of education and political science analyze the way members of parliament and teachers

define and interpret social justice in schools. It is based on two case studies — the reforms of lower secondary education in the cantons of Neuchâtel and Neuchâtel — built on the analysis of parliamentary debates and semi-structured interviews with school professionals. The case studies show that both parliamentarians and professionals have representations of social justice based not only on their own ideas and interests but also on local institutional schemes. We will see that these representations are at the heart of public action in education since they create a dissonance between political intentions and their transposition into the classroom.

Keywords: educational policies, French-speaking Switzerland, representations, social justice, structural reform

INTRODUCTION

En Suisse romande, comme dans d'autres régions et pays, la volonté de lutter contre les inégalités à l'école s'est manifestée durant la deuxième moitié du 20^{ème} siècle. À Genève, par exemple, à la fin des années 1970, la Loi sur l'instruction publique introduit la notion de lutte contre les inégalités en déclarant que l'école « doit tendre à corriger les inégalités de chances et de réussite scolaire des élèves dès les premières années de l'école » (art. 10). La concrétisation de cette lutte dans des modifications des systèmes éducatifs est cependant plus tardive en Suisse romande que dans d'autres pays comme la France¹ où les premiers dispositifs d'éducation prioritaire et d'école inclusive se sont développés dès les années 1980. Ce n'est en effet qu'au début des années 2000 que des transformations législatives sont apportées aux systèmes romands dans le but de réduire les inégalités à l'école². Ces modifications prennent des formes variables puisqu'elles ciblent différents types d'inégalités et se basent sur différentes définitions de ce qui est le plus *juste* pour les élèves.

Si, dans le canton de Genève, la lutte contre les inégalités s'est surtout traduite par l'instauration d'un réseau d'enseignement prioritaire inspiré notamment du modèle français, dans d'autres cantons, elle s'est réalisée à travers la révision des modèles de répartition des élèves dans l'enseignement secondaire ; l'idée étant de réduire les pratiques de sélection qui tendent à accentuer les inégalités de départ. C'est ce qu'il s'est passé dans les cantons romands de Vaud et Neuchâtel en 2013 et 2015, suite à l'impulsion d'acteurs/trices politiques. Avant les réformes, dans les deux cantons, les élèves étaient réparti-es dans trois filières de niveaux d'exigences différents sur la base de leurs résultats de fin de primaire. Les deux systèmes se caractérisaient par ailleurs par de faibles possibilités de réorientation. Les

¹ Les politiques d'éducation prioritaire naissent en France dans les années 1960 dans le but de réduire l'impact des inégalités socioéconomiques sur la réussite scolaire des élèves en renforçant l'action éducative dans les zones les plus touchées par l'échec scolaire.

² Ici, on ne prend pas en compte les « classes spéciales » créées au début du XIX^e siècle pour les enfants porteurs/euses de handicap, qualifiés alors d' « arriéré-es » (Avanzino, 1993).

deux cantons ont toutefois opéré des modifications différentes. Dans le canton de Vaud, l'une des trois filières – la moins exigeante – a été supprimée et la perméabilité entre les deux restantes a été renforcée. À Neuchâtel, le système filiarisé a été abandonné au profit de classes hétérogènes avec, pour certaines disciplines, des groupes de niveaux.

Ces modifications des systèmes scolaires neuchâtelois et vaudois ont en commun une dimension pratique et une dimension idéologique : la restructuration du système éducatif et la lutte contre les inégalités. Si ces deux dimensions, en plus d'une étroite proximité géographique, constituent le point de départ du rapprochement que nous proposons entre les deux réformes, ce sont également leurs singularités qui invitent à les mettre en parallèle. La comparaison est, en effet, particulièrement riche en cela qu'elle montre comment le sens des réformes et, *a fortiori*, de la justice sociale à l'école, est déterminé par des processus vernaculaires, c'est-à-dire propres à chaque contexte local.

Ces deux dimensions, pratique et idéologique, sont inévitablement intriquées, puisqu'elles concernent la gestion de l'hétérogénéité des niveaux des élèves, c'est-à-dire des inégalités de départ. Or, depuis plusieurs décennies, la recherche montre que les inégalités scolaires sont fortement liées aux inégalités sociales, et ce, à l'échelle internationale (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Coleman, *et al.*, 1966 ; Felouzis, 2020 ; Monseur & Crahay, 2008). Becker (2013) l'a aussi montré en Suisse : les parcours et les résultats des élèves diffèrent selon la catégorie socioprofessionnelle de leur famille. Raisonner sur ce qui est le plus juste, du point de vue de la structure du système éducatif, pour les élèves de niveaux scolaires différents revient, par conséquent, aussi à raisonner sur ce qui est le plus juste pour les élèves issu-es de milieux socioéconomiques différents.

La question de la structure du système éducatif constitue un enjeu politique majeur, car il en va de l'intégration des jeunes générations dans la société et donc de la participation de l'école à la justice sociale, puisque celle-ci renvoie à une participation de tous les individus à la vie sociale (Fraser, 2004). Et si les politiques publiques sont souvent interprétées diversement par les acteurs/trices – autant celles/ceux qui les élaborent que celles/ceux chargé-es de les mettre en œuvre (Palier & Surel, 2005), on peut se demander comment les individus qui ont participé à ces réformes définissent et conçoivent la justice sociale à l'école. Nous proposons, dès lors, d'analyser la façon dont les représentations des acteurs/trices politiques et professionnel-les déterminent les processus d'élaboration et de mise en œuvre de politiques de justice sociale à l'école. En d'autres termes, il s'agit de mettre en évidence le poids des cadres cognitifs et normatifs sur le sens et la forme que prend la justice sociale à l'école. Une telle entreprise exige l'observation de discours et de pratiques relatifs aux deux

paradigmes³ de la justice sociale : la redistribution économique et la reconnaissance culturelle (Dubet, 2014a ; Fraser, 2004 ; Lynch & Payet, 2011). Alors que le premier vise l'égalité sociale à travers la lutte contre les inégalités socioéconomiques notamment, le second revendique la reconnaissance sociale de toutes les identités. Pour répondre à cette ambition et comprendre la façon dont la justice sociale est pensée par les acteurs/trices chargé-es de l'interpréter dans les politiques et les pratiques éducatives, deux études de cas sur les réformes structurelles des cantons de Vaud et de Neuchâtel sont mobilisées.

1. QUELLES FORMES PREND LA JUSTICE SOCIALE À L'ÉCOLE ?

Rendre compte des façons dont les acteurs/trices politiques et les professionnels/les de l'enseignement appréhendent, définissent et traduisent le concept de justice sociale à l'école, nécessite la mobilisation de deux cadres théoriques complémentaires : un premier relatif à la sociologie des systèmes éducatifs qui octroie des outils pour appréhender la justice sociale au cœur des modèles de répartition des élèves et un second qui renferme davantage une sociologie générale des acteurs/trices, tant politiques que « de terrain ». Celui-ci permet d'éclairer la façon dont l'ensemble des acteurs/trices d'un système contribue à sa construction.

1.1. Les modèles de gestion des inégalités de départ : des possibilités multiples

Tous/tes les élèves n'entrent pas égales/aux à l'école : « Il est évident que tous les membres de la société ne sont pas égaux en termes matériels et symboliques, et que les élèves ne sont donc pas tous égaux de fait » (Friant, 2013, p. 138). On sait toutefois que les inégalités scolaires ne découlent pas uniquement des caractéristiques individuelles des élèves ; l'école y joue également un rôle à travers son système de distribution des ressources. Or, le choix du traitement des élèves repose sur des valeurs liées à la justice (Dubet, 2004 ; Friant, 2012 ; Meuret, 1999 ; Monseur & Demeuse, 2001). Quel type d'inégalité est admis ou non – les inégalités de traitement ou les inégalités de résultats ? Ce choix se matérialise souvent à travers différentes façons de répartir les élèves à l'école (Monseur & Demeuse, 2001). À partir de systèmes éducatifs européens distincts, Mons (2007) propose une typologie qui distingue quatre modèles d'attribution des élèves : la séparation, l'intégration individualisée, l'intégration à la carte et l'intégration uniforme. Le premier correspond à un modèle hiérarchique et peu individualisé dans lequel les élèves sont classé-es et réparti-es en fonction de leur niveau de compétences. Le second constitue, à peu de choses près, son opposé : il repose sur un « mélange » d'élèves de différents niveaux dans des classes dans lesquelles l'enseignement différencié est fortement pratiqué. Le troisième modèle est

³ Dans ses travaux plus récents, Fraser (2010) ajoute une troisième dimension : la représentation politique. Cet ajout est inspiré de la distinction opérée par Max Weber dans *Économie et Société* (1922) entre trois modes de stratification : la classe, le statut et l'ordre politique. Selon l'auteure, les rapports de représentation politique constituent des problèmes de justice du fait que tous les individus ne sont pas également représentés politiquement dans la vie sociale.

construit sur le même fonctionnement ; il sépare néanmoins les élèves dans des classes de niveaux différents pour les enseignements de certaines disciplines. Enfin, le quatrième modèle renonce au regroupement des élèves en fonction de leur niveau et gère les inégalités de départ au moyen de redoublements. Pour chaque système éducatif, le choix du modèle de répartition est déterminant dans la mesure où les différentes structures « ne génèrent pas [...] les mêmes niveaux d'inégalités entre élèves » (Felouzis & Goastellec, 2015, p. 6).

Malgré la coexistence de ces modèles et de ces deux logiques de justice à l'école, il existe aujourd'hui une tendance internationale qui définit l'équité comme une valeur centrale en éducation (Dupriez & Verhoeven, 2006). Cette tendance est attestée par différents travaux de sociologie et de sciences de l'éducation qui montrent que cette équité n'est pas une réalité tangible dans de nombreux pays (Dumay & Dupriez, 2009 ; Duru-Bellat, *et al.*, 2004 ; Felouzis & Goastellec, 2015). Dès lors, on peut se demander si cela provient du décalage entre ce que dit la recherche en éducation sur la justice sociale – à savoir que l'équité est une valeur phare pour l'école – et les conceptions vernaculaires des acteurs/trices politiques et des acteurs/trices de terrain. Ce décalage s'observe en effet lorsque l'on met en perspective le discours scientifique dominant et celui – ou ceux – formulé par les acteurs/trices impliqués dans l'élaboration des lois et dans leur mise en œuvre dans les classes.

1.2. Des choix politiques et professionnels construits sur des schèmes cognitifs et normatifs

Si la justice sociale prend une signification différente lorsqu'elle est objectivée en politique éducative, c'est parce que les processus politiques sous-jacents sont producteurs de sens. En d'autres termes, l'action publique en éducation repose largement sur les cadres cognitifs et normatifs des acteurs/trices qui y participent (Muller & Surel, 1998). En effet, « la promotion d'un problème [est inséparable] des processus cognitifs et normatifs de définition et de qualification (ou de « problématisation ») qui donnent sens à ce problème et conditionnent les termes des débats, du mode de traitement et des éventuelles décisions » (Garraud, 2010, p. 58). Dès lors, autant les acteurs/trices politiques responsables de l'élaboration de la loi que les professionnels/les responsables de la mettre en œuvre sur le terrain donnent du sens à la problématique soulevée.

Par ailleurs, l'intérêt de mettre en perspective l'interprétation que les acteurs/trices qui élaborent la réforme ont de la justice sociale et l'interprétation qu'en ont celles/ceux qui la mettent en œuvre repose sur le rejet d'une approche fonctionnaliste de l'implémentation d'une politique : « Mettre en œuvre, c'est interpréter » (Lessard & Carpentier, 2015, p. 189). Dès lors, bien que les acteurs/trices politiques donnent un sens à la justice sociale, les acteurs/trices de terrain – les *street-level bureaucrats* (Lipsky, 2010) – détiennent un pouvoir discrétionnaire majeur leur permettant de réinterpréter ce sens, de le contourner, voire de le réorienter en fonction de leurs représentations et intérêts. Cette appropriation des injonctions

d'une réforme est, par ailleurs, d'autant plus puissante lorsque les enseignant-es appréhendent leur profession dans une logique collective. Regroupés en sous-groupes, les membres du corps enseignant peuvent faire front face aux injonctions et donner un nouveau sens à une réforme : « *the nature and structure of formal networks and informal alliances among teachers play a powerful role in shaping the sensemaking process and ultimately the kind of sense that is made* » (Coburn, 2004, p. 145). Animés par des représentations et des intérêts communs – l'idéologie professionnelle (Lessard, *et al.*, 2008b), les « *class-level bureaucrats* », pour reprendre la pensée terminologique de Lipsky, peuvent ainsi retraduire le sens d'une politique.

2. DEUX RÉFORMES IMPULSÉES POUR RÉDUIRE LES INÉGALITÉS SCOLAIRES

Les deux réformes étudiées concernent la dernière étape de la scolarité obligatoire⁴ en Suisse : l'enseignement secondaire I. Dans le canton de Vaud, le processus de réforme⁵ est entamé lorsque deux groupements de député/es sollicitent le Gouvernement (le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture — DFJC)⁶ pour entreprendre des modifications de la structure du secondaire I. La requête découle d'un double constat : celui de l'inefficacité du système – en termes de résultats et de réussites scolaires – et du rôle des facteurs structurels sur les inégalités entre élèves. Le défi est conséquent : il s'agit d'améliorer l'efficacité de l'enseignement secondaire I en tenant compte des inégalités de départ. L'option envisagée repose sur la révision du modèle de répartition des élèves, qui consiste en trois filières aux exigences différentes : « voie secondaire de baccalauréat (VSG) » ; « voie secondaire générale (VSG) » et « voie secondaire à options (VSO) »⁷. Deux projets de loi s'affrontent. Le premier est porté par le Département, animé notamment par les interpellations des deux groupes parlementaires, et le second est une initiative populaire⁸

⁴ La Suisse est un État fédéral. La responsabilité de la scolarité obligatoire relève donc principalement de la compétence des cantons. La scolarité obligatoire dure onze ans et regroupe les degrés primaire et secondaire I. L'enseignement primaire est organisé en classes hétérogènes dans tous les cantons. En revanche, la structure de l'enseignement secondaire I varie entre les cantons. La tendance est plutôt d'opter pour un système mixte articulant des filières (le nombre et les intitulés varient entre les cantons) pour l'enseignement des disciplines principales (généralement la langue 1, la langue 2 et les mathématiques) et des classes hétérogènes pour l'enseignement des autres disciplines.

⁵ La réforme vaudoise concerne l'entièreté de la scolarité obligatoire. Notre intérêt ici se focalise toutefois essentiellement sur les modifications apportées à l'enseignement secondaire I.

⁶ En Suisse, le Gouvernement est composé de différents Départements (équivalents aux Ministères) dans lesquelles sont réparties les responsabilités des différents secteurs publics. Leurs noms varient entre les cantons et peuvent changer d'une année à l'autre, suite à la répartition des Départements aux différents Chefs (Ministres). Par exemple, alors que le Département responsable des questions liées à l'éducation s'intitule *Département de la formation, de la jeunesse et de la culture* dans le canton de Vaud, on parle de *Département de l'instruction publique* dans le canton de Genève et de *Département de l'économie et de la formation* dans le canton du Valais.

⁷ De la plus exigeante à la moins exigeante.

⁸ Le système de démocratie directe participative en Suisse donne la possibilité à la population de participer aux décisions politiques. L'initiative populaire est un outils démocratique qui permet aux citoyens suisses de proposer la modification d'une loi ou un projet de loi.

(« École 2010 : sauver l'école ») rédigée par trois associations⁹ d'enseignant-es et de parents d'élèves. Le projet du Département plaide pour une réduction des filières (par le biais de la suppression de la VSO, jugée trop stigmatisante pour les élèves faibles) afin de rendre l'enseignement plus hétérogène et d'atténuer les inégalités entre élèves. Dans une optique idéale opposée, l'initiative populaire défend le maintien des trois filières jugées indispensables, car à l'image de la réalité des inégalités entre élèves d'une part, et de la réalité du marché du travail d'autre part. Les deux projets de loi sont soumis au vote populaire en 2011 et c'est le projet du Département qui l'emporte ; il entre en vigueur en 2013.

Dans le canton de Neuchâtel, les prémices de la réforme sont similaires. Elle naît en 2010 d'une démarche du parti socialiste, réclamant du Parlement une intervention « pour un nouveau modèle du secondaire I ». Celle-ci vise particulièrement le système de répartition des élèves alors en vigueur, caractérisé, comme dans le canton de Vaud, par un modèle de séparation (Mons, 2007) dans lequel les élèves sont affecté-es dans des sections aux exigences variables en fonction de leurs résultats en fin de primaire. Les signataires dénoncent le caractère arbitraire de la répartition des élèves et l'accusent d'occasionner de lourdes conséquences sur l'avenir de ces derniers. Pour y pallier, le Gouvernement (Département de l'éducation et de la famille) élabore un projet de loi qui poursuit deux objectifs : valoriser les élèves de toutes les sections et renforcer les compétences de l'ensemble des élèves. Concrètement, il propose d'introduire un nouveau mode de répartition des élèves qui s'articule comme un système d'intégration à la carte (Mons, 2007) : les élèves sont intégré-es dans des classes indépendamment de leur niveau scolaire et, pour les disciplines principales, elles/ils sont séparé-es en deux niveaux (le niveau 1 à exigences faibles et le niveau 2 à exigences élevées). Le projet est accepté au Parlement¹⁰ par une écrasante majorité des député/es (97 voix favorables contre une) et entre en vigueur en 2015.

3. ANALYSER LE POIDS DES CADRES COGNITIFS ET NORMATIFS SUR LE SENS ET LA FORME DE LA JUSTICE SOCIALE À L'ÉCOLE

L'analyse du décalage entre ce que dit la recherche en éducation sur la justice sociale à l'école et les représentations qu'en ont les acteurs/trices qui doivent s'y confronter dans des politiques et des pratiques éducatives se fait à partir de deux matériaux. Le cas vaudois donne à voir la façon dont le paradigme de justice sociale est interprété en termes politiques par les acteurs/trices responsables de la rédaction du texte de loi. Dès lors, on ne peut se dispenser d'une approche cognitive de la réforme puisque celle-ci permet d'appréhender le

⁹ Les trois associations sont les suivantes : l'association d'enseignant-es AVEC (Association vaudoise pour une école crédible) et deux associations de parents d'élèves : l'AVPC (Association vaudoise des parents chrétiens) et l'ASPICS (Association des parents intéressés et concernés par la scolarité).

¹⁰ Le vote populaire intervient automatiquement en cas d'initiative populaire. En revanche, si une modification de loi ou nouvelle loi est proposée par le Parlement, le vote n'intervient pas obligatoirement. Le peuple a, toutefois, la possibilité de s'opposer à un changement initié par le Parlement en déposant un référendum exigeant le passage par le vote populaire.

discours comme un indicateur des cadres cognitifs et normatifs à la source d'une politique (Muller, 2000 ; Surel, 2000). L'approche cognitive s'est concrétisée au travers d'analyses des transcriptions des séances parlementaires, auparavant réunies dans un même corpus¹¹. Deux méthodes d'analyse ont été articulées pour examiner les interprétations de la justice sociale dans la réforme vaudoise : des analyses thématiques dites « manuelles » (Paindorge, *et al.*, 2015) et des analyses lexicales à l'aide du logiciel Alceste, dont la fonctionnalité principale est la lexicométrie.

Le cas neuchâtelois vise, ensuite, à rendre compte de la façon dont les professionnel·les interprètent la justice sociale dans l'exercice de leur profession. Le propos s'ancre sur une soixantaine d'entretiens semi-directifs de 60 minutes réalisés entre janvier et juin 2019¹² auprès d'enseignants et enseignantes exerçant au sein de cinq établissements¹³ sélectionnés sur le territoire cantonal. Bien que des entretiens ont été menés avec la majorité des acteurs/trices de l'éducation comme des politiques, membres du service cantonal de l'enseignement obligatoire, syndicats ou encore directions d'établissements, nous mobilisons ici principalement les analyses des entretiens menés avec le corps enseignant¹⁴.

La méthode de l'entretien est particulièrement adaptée pour la recherche sur les représentations détaillées des acteurs/trices sociaux. Ce dispositif permet notamment de faire dialoguer les histoires des individus avec leurs intérêts et leurs idées. Comme le mentionnait Van der Maren (1996), cette méthode « vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (p. 312). Les entretiens ont fait l'objet d'analyses thématiques effectuées avec le logiciel AtlasTi afin de mettre au jour la façon dont les enseignant-es perçoivent la justice sociale relativement aux fonctions qu'elles/ils attribuent à l'école et, plus précisément, au secondaire I.

4. INTERPRÉTATIONS ET TRADUCTIONS DE LA JUSTICE SOCIALE DANS LES SPHÈRES POLITIQUES ET PROFESSIONNELLES : DEUX ÉTUDES DE CAS

4.1. Représentations idéelles et traductions institutionnelles ambivalentes de la justice sociale dans le canton de Vaud

L'analyse des débats tenus par les acteurs/trices politiques vaudois-es est particulièrement riche pour rendre compte de la façon dont les questions de ce qui est le plus juste pour les élèves du secondaire I ont été négociées. Elle témoigne particulièrement des conflits cognitifs

¹¹ Le corpus compte 145 pages (100 281 mots/629 545 signes).

¹² Le nouveau système est entré en vigueur en août 2015.

¹³ Les établissements présentent des profils socioéconomiques variés.

¹⁴ Nous mobilisons également une situation discutée avec une direction d'établissement qui permet l'explicitation des propos théoriques.

autour de la notion d'égalité des chances. Celle-ci se discute autour d'une question : quelle structure scolaire est la plus juste du point de vue des apprentissages des élèves ? La question se cristallise au travers de propositions concrètes relatives au degré d'hétérogénéité des classes.

Quand bien même les modèles structurels défendus sont différents, un argument central est commun aux deux camps¹⁵ : le soutien aux élèves en difficulté (Revaz, 2020). L'argument se décline en deux dimensions : leur réussite scolaire et leur expérience scolaire. Celles-ci sont en effet évoquées par l'ensemble des député-es, quel que soit le modèle soutenu. Pour les député-es en faveur de la réduction des filières et de l'instauration de classes hétérogènes, la modification de la loi est indispensable pour les élèves en difficulté, car celles/ceux-ci sont sujet-tes à de fortes stigmatisations. Selon ces député-es, l'aspect cloisonné du système vaudois induit la catégorisation des élèves (à partir des étiquettes : « Les VSB », « les VSG » et « les VSO ») et la mauvaise réputation de la VSO est source de stigmatisme : « [...] Nous nous enferrons dans une école élitiste, qui stigmatise celles et ceux qui sont dans les filières « dépotoir » — vous me permettrez cette qualification qui vient de ceux qui y sont eux-mêmes » (Extrait d'une prise de parole d'un député en faveur des classes hétérogènes). Elles/ils estiment que la popularité pernicieuse de la VSO nuit aux perspectives professionnelles des élèves qui y sont inscrit-es, du fait que les employeurs/euses auraient tendance à moins les embaucher, au profit des élèves issu-es des deux autres filières. Quant aux député-es partisan-es du maintien du système à trois voies, elles/ils estiment que les élèves faibles doivent être séparé-es des autres pour deux raisons. D'une part, pour bénéficier d'un enseignement adapté à leur niveau et compenser leurs difficultés scolaires. D'autre part, pour éviter un nivellement par le bas des classes : « Si l'école doit donner les mêmes chances à tous, elle ne peut mélanger les élèves dans un système excessivement inclusif, qui découragerait les plus faibles et freinerait les plus forts » (Extrait d'une prise de parole d'un député en faveur de la séparation des élèves).

Si les questions de gestion de l'hétérogénéité des élèves et d'attribution des ressources à l'école appellent le plus souvent à parler de justice *scolaire* (Friant, 2012, 2013 ; Monseur & Demeuse, 2001), on retrouve clairement dans ces résultats les deux paradigmes du concept de justice sociale : la reconnaissance et la redistribution. La volonté de combattre la catégorisation des élèves faibles du système vaudois renvoie à un souci de reconnaissance sociale : le stigmate associé à la VSO étant susceptible d'induire une dévalorisation sociale des élèves (Croizet & Leyens, 2003) perpétrée par elles/eux-mêmes, leurs enseignant-es et, dans la même logique, leurs éventuel-les employeurs/euses. L'enjeu de reconnaissance sociale est donc porté par les partisan-es d'une diminution, voire du bannissement des filières ; la suppression de la VSO poursuit un but de non-stigmatisation et de valorisation des

¹⁵ Nous justifions le choix de ce terme par son usage dans la presse vaudoise, qui traite régulièrement des débats de la réforme en empruntant au champ lexical de la guerre ; le mot « camp » est le plus utilisé, suivi des mots « guerre » et « combat » (Revaz, 2020).

élèves en difficulté. L'idée de redistribution des ressources est, quant à elle, présente dans les discours des deux camps et concerne non pas les ressources matérielles, mais les ressources humaines, c'est-à-dire les enseignants et enseignantes. Du côté des partisan-es des trois voies, il s'agit de regrouper les élèves faibles pour qu'elles/ils bénéficient, ensemble, d'un enseignement et d'un accompagnement qui correspondent au niveau du groupe. Selon elles/eux, il est plus juste pour les élèves en difficulté de les isoler afin de leur offrir un enseignement adapté à leurs aptitudes et leur permettre, ainsi, d'acquérir les compétences de base. En parallèle, cette solution est aussi plus juste pour les élèves qui ne présentent pas ou peu de difficultés, car l'isolement des plus faibles leur permet d'éviter de perdre du temps et d'avancer à leur rythme. Du côté des défenseur-es d'un système plus hétérogène, il est question de revoir la distribution des ressources et d'accorder la même qualité d'enseignement à tous/tes les élèves afin de permettre aux plus faibles non seulement d'acquérir les compétences de base, mais d'aller au-delà de celles-ci. Il s'agit, *in fine*, de réduire les écarts entre élèves. Ici, la justice sociale fait écho à l'égalité à la sortie de l'école : « Si tous les élèves vaudois ne peuvent prétendre accéder aux mêmes filières et atteindre les mêmes résultats, tous doivent avoir les mêmes chances de poursuivre leur parcours – scolaire ou professionnel – après le secondaire I » (Revaz, 2020).

Sur le cas vaudois, les résultats des analyses révèlent l'ambivalence de l'argument de la justice sociale, exprimé notamment à travers l'idée de l'égalité des chances. Telle qu'elle apparaît dans les débats, cette ambivalence traduit la variabilité des interprétations possibles des paradigmes de reconnaissance et de redistribution. Les cadres cognitifs et normatifs y sont pour beaucoup ; chaque individu est libre de défendre sa définition et sa représentation de la justice. Les représentations « tenaces » constituent souvent un frein au changement (Palier, 2010), et c'est bien ce que l'on constate dans le canton de Vaud où les député-es en faveur de classes hétérogènes ne parviennent pas à convaincre les partisan-es des voies de modifier le système en vigueur. La dimension cognitive n'explique toutefois pas tout. La dimension institutionnalisée de la structure scolaire induit elle aussi différentes formes d'obstacles qui participent à l'ambivalence du principe de justice. Les analyses mettent en évidence le poids de l'institution scolaire vaudoise : si l'on ne compte que neuf occurrences du lemme¹⁶ « hétérog », c'est parce que le modèle de répartition des voies est depuis longtemps institutionnalisé dans le canton (Revaz, 2020). On comprend, dès lors, que la trajectoire de la réforme est largement déterminée par ce choix passé, traduisant ainsi une forme de dépendance au sentier (Kerremans, 2001 ; Palier, 2010). C'est le résultat de l'institutionnalisation : l'institution scolaire vaudoise repose sur des évidences ; des modes de faire et de penser l'école – la répartition des élèves dans des voies – qui sont devenues « naturelles » et qu'il est difficile de remettre en question (Dupriez, 2015). En somme, le cas vaudois montre que s'il est évident que la justice sociale fait écho à des cadres cognitifs et normatifs divers et variés, sa traduction en termes politiques repose aussi pour beaucoup sur

¹⁶ Les lemmes sont des formes radicales auxquelles peuvent être rajoutés des préfixes et des suffixes : « hétérogénéité » ; « hétérogène(s) ».

les réalités institutionnelles locales. Les représentations de la justice sociale et de l'égalité des chances diffèrent donc nécessairement de ce que la recherche en éducation produit sur ces questions et, par les mêmes mécanismes de production de sens, de celles des professionnel-les.

4.2. Réponses symboliques et transformations en surface sur le terrain neuchâtelois

La construction du sens d'une réforme se poursuit lors du passage des injonctions politiques à leur appropriation par les professionnel-les, et c'est ce que montre le cas de la réforme neuchâteloise. Elle illustre particulièrement la façon dont le sens de la réforme est contourné et bouleversé par des mécanismes de rejet de l'objectif de justice, justifiés par des représentations différentes des fonctions de l'enseignement secondaire I. Les analyses des entretiens révèlent une forme de décalage normatif entre les objectifs de justice visés par la loi et ceux que les enseignant-es attribuent à leur profession. Alors que la réforme suggère un modèle de répartition moins sélectif et davantage en harmonie avec les forces et faiblesses des élèves, la très large majorité des enseignants et enseignantes pense le secondaire I avant tout comme une étape qui doit servir à distribuer – orienter – les élèves vers les voies académiques et professionnelles qui correspondent à leurs compétences. Ainsi, regrouper les élèves de même niveau dans des classes homogènes revient à protéger les élèves qui se dirigent vers des voies académiques d'un nivellement par le bas et, en parallèle, offrir à celles/ceux qui présentent des difficultés un enseignement et un encadrement ciblés pour les aider à progresser. Dans cette perspective, les enseignant-es défendent une perspective plutôt fonctionnaliste – distributive – et méritocratique du secondaire I et ne formulent que très peu le souhait d'une amélioration de la justice sociale. Leur discours reflète une frontière subtile entre orientation et sélection, car elles/ils semblent vouloir une école qui maintient l'ordre social. Si peu contrediront la thèse selon laquelle l'école doit promouvoir une plus grande justice sociale, le discours sur la matérialisation d'un système de répartition plus équitable des élèves témoigne d'importantes contradictions. Les résultats montrent que les inégalités entre élèves sont acceptées, sous prétexte de la mission d'orientation du secondaire I au regard du niveau scolaire des élèves. Le paradigme de la reconnaissance est ainsi dominé par une aspiration méritocratique, présente également dans le cas vaudois. Dans une telle logique, un enseignement équitable, répondant au paradigme de redistribution, a peu de place. Les propos de cet enseignant sont révélateurs de cette pensée largement partagée au sujet de la finalité de l'enseignement secondaire I :

Évidemment, c'est de trouver une solution pour la fin de la scolarité, pour moi c'est le but principal. En tout cas, c'est mon but avec mes élèves. (...) Mais le but du secondaire I, c'est ça. C'est vraiment de pouvoir trouver une solution convenable en fonction du niveau de chaque élève en fait.

Lorsque les analyses portent sur les pratiques rapportées des enseignant-es et des membres des directions d'établissement, nous observons une très forte inertie entre le système

précédent et celui qu'a introduit la réforme. Bien que le nouveau règlement soit en vigueur, les professionnel·les de l'enseignement usent de leur marge de liberté et de leur pouvoir discrétionnaire (Lipsky, 1980) pour le réinterpréter à la lumière de leurs représentations et leurs intérêts. Cette appropriation du règlement a pour conséquence de modifier la finalité prescrite du nouveau système. En effet, parmi les pratiques rapportées, nous identifions différentes stratégies de contournement du modèle de répartition élaboré dans le règlement. Si, dans ce dernier, le système d'orientation des élèves doit être souple et leur permettre d'évoluer dans des classes de niveaux d'exigences différents dans chaque discipline et de passer d'un niveau à l'autre, c'est précisément ce qu'évitent plusieurs enseignants et enseignantes. Certain-es découragent directement les élèves :

J'ai aussi des collègues qui avertissent les élèves en disant vous aurez 5.10 5.20 de moyenne au semestre, mais n'oubliez pas que vous puissiez être suffisants au deuxième semestre si vous passez au niveau 2. Faites très attention, il y a un immense fossé.

D'autres opèrent auprès des parents afin que ces derniers/ères dissuadent leur(s) enfant(s) de toute volonté de passage du niveau 1 au niveau 2, passage qui traduirait une progression dans les apprentissages. Il s'agit ici d'un effet de *cooling out* (Clark, 1960), mécanisme qui consiste, pour les enseignant-es, à inscrire les élèves dans des voies de réussites qu'elles/ils jugent réalistes. Autrement dit, le corps enseignant circonscrit les ambitions des élèves au regard de la conception qu'elles/ils ont des capacités de ces derniers/ères. Or, si la possibilité de passer d'un niveau à l'autre n'est pas saisie, les parcours continuent d'être cloisonnés. Ils le sont d'autant plus que d'autres stratégies sont mobilisées pour restreindre les réorientations progressives des élèves. Bien qu'il existe un certain nombre de disciplines à niveau, le règlement stipule que dans l'ensemble des autres disciplines, les élèves doivent être mélangé-es indépendamment de leur niveau scolaire afin de constituer des groupes hétérogènes et éviter un nouveau cloisonnement des parcours. Au sein d'un établissement scolaire, une sous-directrice confie s'arranger pour rassembler les élèves de niveau 2 en mathématiques et en sciences de la nature dans les mêmes classes, indépendamment de la discipline. Par exemple, pour les cours d'histoire et de géographie, les classes doivent regrouper des élèves de niveau 1 et de niveau 2. Dans les faits, la sous-directrice constitue des groupes homogènes soit de niveau 1, soit de niveau 2. Dans cette perspective, la volonté politique qui consistait à décroisonner l'enseignement et à réduire la sélection des élèves est loin d'être mise en œuvre. Dans ce cas précis, cette stratégie se justifie par les intérêts de l'équipe de direction d'une part, et par les représentations de ses membres d'autre part. Les intérêts sont exprimés à travers la question des désagréments occasionnés par la nouvelle structure organisationnelle de l'établissement. La « lourdeur administrative » engendrée par le nouveau système est évoquée comme un obstacle au bon fonctionnement de l'établissement : pour gagner du temps, la direction se dit obligée de contourner le règlement et d'opérer cette refamiliarisation hybride. Si, à certains égards, nous pouvions penser qu'il s'agisse d'une adaptation provisoire, la sous-directrice présente cet aménagement comme pérenne.

En définitive, le cas de la réforme neuchâteloise montre que les principes au cœur d'une réforme, tels qu'ils sont formulés par la recherche et par les acteurs/trices politiques, viennent nécessairement se heurter non seulement aux idées et aux contraintes institutionnelles auxquelles elles/ils font face, mais aussi à leurs intérêts. Ces résultats emboîtent d'ailleurs parfaitement le pas des observations réalisées par Weick (1976), Lipsky (1980) ou encore Lessard, *et al.* (2008a) plus récemment, qui font état d'importants *découplages* entre la politique et ses effets : ici, les professionnel-les adaptent certaines de leurs pratiques à la marge, afin de rendre visible la transformation désirée par la réforme, sans pour autant modifier profondément leurs pratiques ou du moins, pas à la hauteur de ce qui est attendu de leur part. Ces résultats posent d'importantes questions sur la capacité des acteurs/trices à modifier des structures en s'affranchissant de la dépendance au sentier emprunté. La réforme neuchâteloise illustre ainsi la dimension incrémentale du changement (Draelants, 2009 ; Thelen, 2003), en cela qu'elle montre la façon dont les pratiques institutionnalisées des professionnel-les résistent, sans nécessairement rester insensibles à toutes formes de modifications à moyen et long terme.

DISCUSSION ET CONCLUSION : UNE « RÉINVENTION DE L'INVENTION »

La recherche en sciences de l'éducation sur la justice sociale produit, depuis de nombreuses années, des résultats éclairant les mécanismes sous-jacents à la production des inégalités sociales à l'école. L'analyse de cette littérature rend compte, notamment, de la responsabilité de l'école dans la création de ces inégalités et met particulièrement en évidence le poids des facteurs structurels sur les écarts de compétences qui séparent les élèves issu-es de milieux socioéconomiques différents. Or, bien que la structure de l'école et l'organisation de l'enseignement répondent à des injonctions formulées dans des lois et à des pratiques appliquées sur le terrain, cela signifie que les acteurs/trices politiques et les professionnel-les de l'éducation construisent du sens autour de la justice sociale. Partant, le but de cet article était de comprendre comment ces acteurs/trices définissent et conçoivent la justice sociale. Les réponses apportées par les deux études de cas présentées montrent qu'il n'y a pas d'élaboration ou de mise en œuvre unique de réforme de justice sociale à l'école, mais des processus de réforme multiples qui produisent des politiques différentes. Cette multiplicité s'explique par divers facteurs contextuels. D'une part, les acteurs/trices appréhendent la justice sociale à l'école au travers du prisme de leur expérience concrète (Lessard & Carpentier, 2015). Leur idée du juste à l'école et dans la société en général dépend de cette expérience, mais aussi des intérêts liés à l'exercice de leur profession et du fonctionnement institutionnel local dans lequel elles/ils s'insèrent. D'autre part, les réformes ont pour ambition de changer une réalité fortement institutionnalisée, dont les éléments constitutifs se sont imposés comme des évidences naturelles qui résistent au changement (Dupriez, 2015).

Dans les règlements instaurés par les deux réformes, la justice et l'égalité des chances se matérialisent par une plus grande égalité de traitement qui se traduit par une réduction de la sélection des élèves et un accroissement de l'hétérogénéité des classes. Mais les analyses montrent que les pratiques sélectives sont toujours valorisées dans les représentations des député-es parlementaires et professionnel-les et qu'elles sont toujours mises en pratique par ces derniers/ères. Si l'orientation s'apparente souvent à de la sélection, c'est notamment parce que les structures homogènes sont pensées comme les plus adaptées à la diversité des compétences et des profils des élèves ; elles reproduisent la structure sociale et permettent autant de former des élites que d'accompagner les élèves en difficultés. Les cadres cognitifs et normatifs soutenus par les acteurs/trices impliqué-es influent donc très clairement sur la définition de ce qui est juste pour les élèves et, par là même, sur la structure de l'école. Les intérêts du corps enseignant comptent aussi pour beaucoup dans l'appropriation d'injonctions relatives à la justice sociale. Bien que les réformes appellent à une plus grande hétérogénéité des classes, les conditions d'enseignement produites par des groupes d'élèves de niveaux inégaux incitent les professionnel-les à contourner les exigences des règlements et à dissimuler, derrière des changements symboliques, le maintien de leurs pratiques. C'est ainsi que les membres des directions neuchâteloises constituent des classes homogènes, rejetant l'injonction de l'hétérogénéité. Enfin, nous avons vu que le caractère institutionnalisé de certains fonctionnements peut aussi peser dans la définition que les acteurs/trices politiques et professionnel-les ont de la justice sociale. La structure traditionnelle de l'école en Suisse, qui procède depuis plusieurs décennies à la séparation des élèves de niveaux différents, est fortement ancrée et détermine largement ce qui est *juste* pour les député-es parlementaires et les professionnel-les de l'enseignement du point de vue des apprentissages des élèves.

Dans les deux cantons, le paradigme de reconnaissance, qui réfute les « modèles sociaux de représentation » (Fraser, 2004) dans lesquels les injustices culturelles sont acceptées, peine à s'imposer dans les processus d'élaboration et de mise en œuvre des réformes, malgré des démarches en sa faveur. C'est ce que nous avons vu avec le cas vaudois, qui illustre la façon dont les principes d'hétérogénéité et d'égalité des chances sont dépassés par une forte dépendance au sentier. Si, dans le canton de Neuchâtel, la réforme parvient à modifier, dans la loi et le règlement, des modes de faire depuis longtemps institutionnalisés (la répartition des élèves dans des filières), nos résultats indiquent que l'inertie se matérialise différemment, à travers des contournements de nouvelles règles, traduisant aussi, mais sous une autre forme, une dépendance au sentier. Quant au paradigme de redistribution, qui vise à corriger les inégalités socioéconomiques liées au genre et à l'ethnie (Fraser, 2004), il est également dominé par la volonté de maintenir une élite et d'éviter le nivellement par le bas.

In fine, la définition de la justice sociale à l'école fait inévitablement l'objet d'une traduction et d'une appropriation par celles/ceux qui ont la tâche de la rendre concrète, dans la loi comme sur le terrain. Les représentations de la justice sociale sont, par conséquent, au cœur de

l'action publique ; dans les processus d'élaboration des politiques, comme l'illustre l'étude de cas sur la réforme vaudoise et dans les processus de leur mise en œuvre, comme nous l'avons montré à travers le cas de Neuchâtel. Ainsi, et pour reprendre les termes de Dupriez (2015), l'ensemble des processus politiques constituent toujours des « réinventions de l'invention ».

RÉFÉRENCES

- Avanzino, P. (1993). *Histoire de l'éducation spécialisée (1827-1970). Les arcanes du placement institutionnel*. Lausanne : Éditions EESP.
- Becker, R. (2013). Inégalité et justice dans l'éducation en Suisse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 415-423. <http://dx.doi.org/10.25656/01:10301>
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Clark, B. R. (1960). The 'Cooling-out' Function in Higher Education. *American Journal of Sociology*, 65(6), 569-576. <https://doi.org/10.1086/222787>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling : Rethinking the Relationship between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Coleman, J.-S., Campbell, E.-Q., Hobson, C.-F., McPartland, J.-M., Mood A.-M., Weinfeld, F.-D., & York R.-L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US. Department of Health, Education and Welfare, Government Printing Office.
- Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2003). (Eds.). *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil
- Dubet, F. (2014a). *Inégalités et justice sociale*. Paris : La Découverte.
- Dubet, F. (2014b). Sociologies de l'école. In J. Beillerot, & N. Mosconi (Eds.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 65-77). Paris : Dunod.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombres*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Dupriez, V., & Verhoeven, M. (2006). Débat sur l'égalité à l'école. Fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone. *Les Temps Modernes*, 637-638-639(3), 479-501. <https://doi.org/10.3917/ltn.637.0479>
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Suchaut, B. (2004). Organisation scolaire et inégalités sociales de performances. Les enseignements de l'enquête PISA. *Education et Formations*, 70, 123-131. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00103515>
- Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Felouzis, G., & Goastellec, G. (2015). *Les inégalités scolaires en Suisse*. Berne : Peter Lang.

- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 23(1), 152-164. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0152>
- Fraser, N. (2010). Qui compte comme sujet de justice ? la communauté des citoyens, l'humanité toute entière ou la communauté transnationale du risque ? *Rue Descartes*, 67(1), 50-59. <https://doi.org/10.3917/rdes.067.0050>
- Friant, N. (2012). *Vers une école plus juste : Entre description, compréhension et gestion du système*. Mons : Université de Mons. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00752087>
- Friant, N. (2013). Égalité, équité et justice en éducation. *Entornos*, 26(1), 137-149. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01389373/document>
- Garraud, P. (2010). 'Agenda/émergence'. In L. Boussagnet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 58-67). Paris : Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2014.01.0058>
- Kerremans, B. (2001, 6 avril). Institutionalism, Multi-Level Governance, and the European Union's Actions in External Trade Negotiations: Some Clues for Research [communication orale]. 8^e workshop de l'ECPR, Grenoble, France. <https://ecpr.eu/Events/Event/PaperDetails/5427>
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M., & Anne, A. (2008a). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 25(1), 155-194. <https://doi.org/10.3917/cdle.025.0155>
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2008b). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignant-es canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Les nouvelles politiques d'éducation et de formation*, 40(1), 93-118. <https://doi.org/10.7202/019474ar>
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Lynch, K., & Payet, J.-P. (2011). L'égalité en éducation : redistribution, reconnaissance, représentation et relations affectives. *Éducation et sociétés*, 27(1), 5-22. <https://doi.org/10.3917/es.027.0005>
- Meuret, D. (1999). *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Monseur, C., & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164, 55-66. <https://doi.org/10.4000/rfp.2128>
- Monseur, C., & Demeuse, M. (2001). *Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. Liège : Université de Liège.

- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208. <https://doi.org/10.3406/rfsp.2000.395464>
- Muller, P. & Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Paris : Éditions Montchrestien.
- Paindorge, M., Kerneis, J., & Fontanieu, V. (2015). Analyse de données textuelles informatisée : l'articulation de trois méthodologies, avantages et limites. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 1(11), 65-92. <https://doi.org/10.7202/1035933ar>
- Palier, B. (2010). Path dependence (Dépendance au chemin emprunté). In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 411-419). Paris : Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2014.01.0411>
- Palier, B., & Surel, Y. (2005). Les 'trois I' et l'analyse de l'Etat en action. *Revue française de science politique*, 55, 7-32. <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0007>
- Revaz, S. (2020). Réformer l'école dans un contexte de démocratie directe: regards croisés sur trois réformes de l'enseignement secondaire obligatoire en Suisse romande. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:137426>
- Surel, Y. (2000). The Role of Cognitive and Normative Frames in Policy-Making. *Journal of European Public Policy*, 7(4), 495-512. <https://doi.org/10.1080/13501760050165334>
- Thelen, K. (2003). Comment les institutions évoluent : perspectives de l'analyse comparative historique. *L'Année de la régulation*, 7, 13-43. <https://doi.org/10.3917/scpo.colle.2003.01.0013>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. <https://doi.org/10.2307/2391875>